



**Universidade de
Aveiro
2010**

Departamento de Educação

**Maria José
Nascimento Silva
Gamboa**

A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura

Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico



**Maria José
Nascimento Silva
Gamboa**

A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura

Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar de Nomeação Definitiva do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio, Professora Associada do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Apoio financeiro do POCTI no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Apoio financeiro da FCT e do FSE no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.

Para os meus pais

o júri

Presidente	Doutor Manuel António Cotão de Assunção, Reitor da Universidade de Aveiro.
Vogais	<p>Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Co-Orientadora).</p> <p>Doutora Maria Inês Bamond Sim-Sim, Professora Coordenadora aposentada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.</p> <p>Doutor Pedro Balaus Custódio, Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra</p> <p>Doutora Cristina Maria Alexandre Nobre, Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria</p> <p>Doutora Maria Luísa Álvares Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (Orientadora)</p> <p>Doutora Ana Margarida Corujo Ferreira Lima Ramos, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro</p>

Agradecimentos

Às minhas orientadoras Professora Doutora Luísa Álvares Pereira e Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio a minha gratidão, pela generosidade intelectual e pela forma modelar como foram desassossegando as minhas certezas e construindo o meu percurso investigativo;

Aos professores, alunos e pais que participaram neste estudo, possibilitando a sua concretização, e em especial ao presidente do Conselho Executivo Salazar Pinheiro;

Ao Pedro, ao Luís Santos e à Maria João Amaral, colega do curso de doutoramento, pela forma generosa como sempre responderam a todos os meus pedidos.

À João e à Cristina que comigo partilharam as dificuldades e as pequenas conquistas, realizadas no percurso de vida que constituiu a construção deste estudo.

À Ana, porque respondeu sempre com um sorriso às minhas pequenas ausências.

Palavras-chave

Política de leitura, literacia, leitura, leitura escolar, leitura extra-escolar.

Resumo

As medidas políticas tornam-se palco dos processos de apropriação e recepção que se desenvolvem a vários níveis, especificamente, na escola, na sociedade civil e na comunidade científica.

A escola apresenta-se, neste processo, como um dos cenários em que alunos, pais e, em especial, os professores surgem como actores que reinterpretem o discurso oficial, reconhecendo nele potencialidades e limites, em face das suas expectativas, concepções e práticas, e que procedem à sua transposição pedagógica, através dos objectivos que seleccionam, dos objectos que lêem, das actividades e dos recursos mobilizados.

A relevância social da leitura, a sua centralidade e transversalidade curriculares, assim como o investimento político no domínio da promoção leitora, na escola, através da criação do Plano Nacional de Leitura, fazem desta medida política, um campo privilegiado para a análise dos modos de recepção desenvolvidos pelos professores.

Enquadrado numa perspectiva descritiva e interpretativa da investigação em Didáctica, assumindo a importância da construção pessoal e colectiva da leitura e dos leitores num quadro escolar, este estudo baseia-se no pressuposto de que a promoção da leitura, na escola, tendo como referência o PNL, terá de se ancorar no conhecimento sobre os modos de recepção desta medida política.

Partindo de um desenho metodológico assente num estudo de caso, recolhemos dados, de natureza qualitativa e quantitativa, que nos permitem conhecer e interpretar a relação de um agrupamento de escolas do ensino básico com as práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

O percurso de análise e reflexão que construímos durante este estudo permitiu-nos sobretudo evidenciar a receptividade às propostas políticas, de nível global, actualizadas numa lógica de especificidade local.

Constituem lugares de maior adesão, por parte dos professores, o reconhecimento das potencialidades do PNL, especificamente, o alargamento do fundo bibliográfico, o aumento das práticas de leitura, o maior conhecimento de diferentes géneros textuais e a possibilidade de integrar o livro nas práticas de leitura.

O processo de interpretação destas propostas aparece contudo atravessado por tensões e ambiguidades. Entre os lugares de resistência, verifica-se uma certa dificuldade em desenvolver competências de leitura, de diversificação de textos e de modos de os ler.

O estudo pretende constituir um contributo para o alargamento do conhecimento sobre os processos de construção escolar da leitura, de recepção desenvolvidos pelos professores, no âmbito do PNL, apresentando igualmente pistas para a avaliação das possibilidades de desenvolvimento e consecução desta medida política, assim como para a definição de políticas de formação contínua de professores.

Keywords

Reading policies, literacy, reading, school reading, home reading.

Abstract

Political measures become the stage of appropriation and reception processes which develop at various levels, specifically in the school, the civil and the scientific community.

Within this process, the school is one of the sceneries where students, parents and teachers appear as actors. This makes it necessary to recognize the ways all of them, and teachers in particular, reinterpret the official discourse and recognize its potentials and limitations, according to their expectations. Also, it is important to investigate how they activate their pedagogical transposition, through the objectives they select, the objects they read, the activities they perform, and the resources they use.

The social crediting of reading, its centrality and curricular transversality, as well as the political investment materialized in the National Reading Plan (PNL), make it a privileged field to analyze the reception modes developed by teachers.

Framed within a descriptive and interpretive perspective of research in Didactics, and acknowledging the importance of the personal and collective construction of reading and readers in a school context, this study is grounded on the assumption that the promotion of reading, as referenced on the PNL, will have to be anchored in the knowledge about modes of reception of this political measure.

Starting from a methodological framework applied in a study case, we gathered qualitative and quantitative data which allowed us to know and interpret the relationship of a group of basic education schools with the reading practices activated in the context of the PNL.

The path of analysis and reflection we have built up during this study allowed us to highlight the receptivity to the political proposals, applied at a global level, materialized and updated in specific local contexts.

The aspect which received more adherence was the recognition of the PNL's potential, regarded as an opportunity to enlarge the bibliographical repository, increase reading practices, widen the knowledge of different textual genres, and integrate the book in reading practices.

The process of interpretation of these proposals is, however, characterized by tensions and ambiguities. The resisting areas include a relative impossibility to develop reading competencies, as well as to diversify objects and modes of reading the texts.

The study aims at contributing towards the widening of knowledge about reception processes of school construction. Furthermore, it presents clues concerning the evaluation of the development and consecution of that political measure, as well as the definition of continuing teacher training policies.

Mots Clés

Politique de lecture; literacie; lecture; lecture scolaire; lecture extra-scolaire.

Resumé

Les mesures politiques sont le scénario pour les processus d'appropriation et de réception qui se développent à divers niveaux, spécifiquement à l'école, dans la société civile et dans la communauté scientifique; ceux-ci représentent des tentatives de lecture du discours officiel et de sa transposition pédagogique.

L'école se présente dans ce processus comme l'un des scénarios où les professeurs, les élèves et les parents jouent le rôle d'acteurs; en conséquence, il s'avère important de connaître le mode dont tous les acteurs, en particulier les professeurs, réinterprètent le discours officiel, lui en reconnaissant des potentialités et des limites, face à leurs attentes, conceptions et pratiques, et le mode dont ils procèdent à sa transposition pédagogique, par les objectifs qu'ils sélectionnent, les objets qu'ils lisent, les activités et les ressources mobilisées.

La valorisation sociale de la lecture, sa centralité et transversalité curriculaires et l'investissement politique dont la création du Plan National de Lecture (Plano Nacional de Leitura) est le meilleur exemple, la conçoivent comme un domaine privilégié pour l'analyse des modes de mise en pratique par les professeurs.

Suivant une perspective descriptive et interprétative de la recherche en Didactique et assumant l'importance de la construction personnelle et collective de la lecture et des lecteurs dans un cadre scolaire, cette étude se base sur le présupposé que la promotion de la lecture, axée sur le PNL, devra s'ancrer sur la connaissance des modes de réception de cette mesure politique.

Tenant comme base méthodologique l'étude de cas, nous avons recueilli des données, de nature qualitative et quantitative, qui nous permettent de connaître et d'interpréter la relation d'un regroupement d'écoles enseignement élémentaire/collège avec les pratiques de lecture réalisées dans le domaine du PNL.

Le parcours d'analyse et de réflexion que nous avons construit au long de cette étude nous a permis surtout de mettre en évidence la réceptivité aux propositions politiques, de niveau global, actualisées dans une logique de spécificité locale.

La reconnaissance des potentialités du PNL, spécifiquement l'enrichissement du fond bibliographique, le développement des pratiques de lecture, la connaissance plus élargie de différents genres textuels et la possibilité d'intégration du livre dans les pratiques de lecture constituent actuellement des lieux d'une adhésion plus forte.

Le processus d'interprétation de ces propositions apparaît néanmoins traversé par des tensions et des ambiguïtés. Nous vérifions, parmi les lieux de résistance, une certaine impossibilité concernant le développement des compétences de lecture, de diversification d'objets et de modes de lire les textes.

Cette étude prétend se constituer comme une contribution pour l'élargissement de la connaissance sur les processus de construction scolaire, de réception mis en pratique par les professeurs, dans le cadre du PNL, présentant également des pistes pour l'évaluation des possibilités de développement et la consécution de cette mesure politique, ainsi que pour la définition de politiques de formation continue de professeurs.

Palabras clave

Política de lectura, literacia, lectura, lectura escolar, lectura extra-escolar.

Resumen

Las medidas políticas se convierten en el palco de los procesos de apropiación y recepción que se desarrollan en varios niveles, especialmente, en la escuela, en la sociedad civil y en la comunidad científica; éstos representan tentativas de lectura del discurso oficial y de su transposición pedagógica.

La escuela surge en este proceso como uno de los escenarios en los que profesores, alumnos y padres aparecen como actores, por lo que resulta necesario conocer el modo como todos éstos, y en particular los profesores, reinterpretan el discurso oficial, reconociendo en éste potencialidades y límites, frente a sus expectativas, sus puntos de vista y prácticas, y como proceden a su transposición pedagógica, mediante los objetivos que seleccionan, los objetos que leen, las actividades y los recursos movilizados.

La valorización social de la lectura, su centralidad y transversalidad curriculares y la inversión política de la cual la creación del Plano Nacional de Lectura es el máximo exponente, la prefiguran como campo privilegiado para el análisis de los modos de recepción desarrollados por los profesores.

Encontrada en una perspectiva descriptiva e interpretativa de la investigación en Didáctica, asumiendo la importancia de la construcción personal y colectiva de la lectura y de los lectores en el marco escolar, este estudio se sustenta en la idea de que el impulso de la lectura, teniendo como referencia el PNL, tendrá que basarse en el conocimiento de los modos de recepción de esta medida política.

Partiendo de un plano metodológico asentado en un estudio de caso, recopilamos datos de corte cualitativo y cuantitativo, que nos permiten conocer e interpretar la relación de una agrupación de escuelas de la enseñanza básica con las prácticas de lectura realizadas en el ámbito del PNL.

El recorrido de análisis y reflexión que construimos durante este estudio nos permitió sobretodo evidenciar la receptividad a las propuestas políticas, de nivel global, actualizadas en una lógica de especificidad local.

Constituyen lugares de mayor adhesión el reconocimiento de las potencialidades del PNL, concretamente la ampliación del fondo bibliográfico, el aumento de las prácticas de lectura, el mayor conocimiento de diferentes géneros textuales y la posibilidad de integrar el libro en las prácticas de lectura. Con todo, en el proceso de interpretación de estas propuestas se cruzan tensiones y ambigüedades. Entre los lugares de resistencia, se verifica una cierta imposibilidad de desarrollar competencias de lectura, de diversificación de objetos y de modos de leer los textos.

El estudio pretende modestamente aportar una contribución al alargamiento del conocimiento de los procesos de construcción escolar, de recepción elaborados por los profesores, en el ámbito del PNL, presentando igualmente pistas para la evaluación de las posibilidades de desarrollo y resultado de esta medida política, así como para la definición de políticas de formación continua de profesores.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
Parte I - Fundamentação Teórica	
Capítulo I – A Construção Política da Leitura	
1. Leitura e desenvolvimento.....	25
1.1. O mito da literacia.....	29
1.2. Da leitura e do seu ensino como actividades políticas.....	35
2. Estudos internacionais de avaliação de competências.....	39
3. Organizações internacionais de promoção da leitura - Lugares de emergência de medidas políticas de leitura	56
4. Práticas internacionais de promoção da leitura.....	69
5. Planos Nacionais de Leitura – Instrumentos de políticas públicas de leitura.....	72
Capítulo II – A Política Nacional de Leitura	
1. A promoção da leitura em Portugal.....	81
2. A construção do discurso sobre a (não) leitura em Portugal.....	84
3. A promoção da leitura a partir das bibliotecas públicas.....	111
3.1. Rede de bibliotecas públicas.....	111
4. A formação de leitores a partir da escola	115
4.1. O programa de Língua Portuguesa de 1991.....	115
4.2. Reorganização curricular do ensino básico.....	122
4.3. O programa de Português de 2009.....	128
4.4. Provas de aferição de conhecimentos.....	140
4.5. Rede de bibliotecas escolares.....	142
5. O Plano Nacional de Leitura.....	147
5.1. Justificação do Plano Nacional de Leitura.....	149
5.2. Objectivos.....	152
5.3. Concepção de leitura.....	154
5.4. Princípios.....	157
5.5. Linhas de intervenção.....	159
5.6. Programas e população-alvo.....	163
5.7. Os programas <i>Está na Hora da Leitura</i> e <i>Quanto mais livros melhor</i>	164

Parte II - Estudo Empírico

Capítulo I – Descrição do Estudo e Metodologia

1.	Introdução.....	195
2.	Objectivos.....	197
3.	Natureza do estudo e procedimentos metodológicos.....	199
3.1.	Instrumentos e procedimentos de recolha de dados.....	200
3.1.1.	Questionários aos professores.....	201
3.1.2.	Entrevistas aos professores.....	209
3.1.3.	Questionários aos alunos.....	212
3.1.4.	Questionários aos pais.....	214
3.1.5.	Recolha documental.....	215
3.2.	Procedimentos de análise de dados.....	215

Capítulo II – A apresentação e Discussão de Resultados

1.	Introdução.....	217
2.	A entrada no agrupamento de escolas.....	217
3.	O agrupamento e o Plano Nacional de Leitura.....	224
4.	Potencialidades do Plano Nacional de Leitura e lugares de geração de um projecto..	239
5.	Compreender e gostar de ler: os objectivos do PNL.....	252
6.	A leitura, um objecto de conhecimento e de fruição.....	260
6.1.	Actividades no âmbito do PNL.....	260
6.2.	O PNL e a biblioteca de turma.....	280
7.	Da motivação para a leitura: estratégias.....	286
8.	Tempos de leitura	288
9.	Espaços de leitura.....	292
9.1.	A sala de aula.....	292
9.2.	A biblioteca escolar.....	395
10.	Dos textos: depois do manual os livros.....	300
10.1.	CrITÉrios de selecção de textos.....	304
11.	Outros recursos.....	310
12.	Avaliação das práticas	312
13.	Relação com a comunidade	313
14.	Das expectativas e das dificuldades.....	321
15.	Entre a mudança e a continuidade das práticas	326
16.	O discurso dos alunos	340

CONCLUSÃO	363
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	381
ANEXOS	391

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Grau de importância atribuída pelos professores aos objectivos do PNL.....	252
Gráfico 2 – Grau de menor importância atribuída pelos professores aos objectivos do PNL	255
Gráfico 3 – O ensino da leitura deve criar condições para.....	257
Gráfico 4 – Modos de leitura mais frequentes.....	261
Gráfico 5 – Actividades mais frequentes.....	263
Gráfico 6 – Actividades menos frequentes.....	265
Gráfico 7 – Periodicidade da biblioteca de turma.....	280
Gráfico 8 – A biblioteca de turma não se realizou na hora do PNL porque.....	281
Gráfico 9 – Estratégias para motivar os alunos com dificuldades de leitura.....	287
Gráfico 10 – Utilização da biblioteca.....	295
Gráfico 11 – Tipo de livros/textos lidos.....	301
Gráfico 12 – Critérios de selecção de livros.....	304
Gráfico 13 – Recursos privilegiados na “hora” do PNL.....	311
Gráfico 14 – Formas de mobilizar os encarregados de educação para as actividades do PNL	314
Gráfico 15 – Principais dificuldades para envolver os alunos no PNL.....	321
Gráfico 16 – Razões para os alunos terem lido.....	326
Gráfico 17 – Gosto pela leitura.....	341

Índice de Quadros

Quadro 1 – Legislação e âmbito de aplicação de documentos legais.....	113
Quadro 2 – Objectivos do PNL.....	153
Quadro 3 – Linhas de intervenção do PNL	160
Quadro 4 – Dados sobre práticas de leitura a partir de requisições feitas na biblioteca ..	233
Quadro 5 – Número de livros lidos por ano, pelos pais.....	238
Quadro 6 – Participação dos pais em actividades de leitura.....	316
Quadro 7 – Razões apresentadas pelos pais para os filhos lerem.....	318
Quadro 8 – Grau de satisfação com o PNL	325
Quadro 9 – O PNL permitiu.....	329
Quadro 10 – Preferências de géneros textuais.....	342
Quadro 11 – Razões para ler.....	343
Quadro 12 – Na tua família costumam falar de livros?.....	344
Quadro 13 – Se alguém te diz que és bom leitor isso significa.....	345
Quadro 14 – Lugares e frequência de leitura.....	347
Quadro 15 – Razões para ler mais	348
Quadro 16 – Lugares de leitura	350
Quadro 17 – O que achas que poderia ajudar um aluno a gostar mais de ler?	351
Quadro 18 – Géneros de livros lidos	352

Quadro 19 – Actividades realizadas na “hora “ do PNL	354
Quadro 20 – Diferenças relativamente a actividades realizadas na aula de Língua Portuguesa	357
Quadro 21 – O que mais contribuiu para melhorar o teu gosto de ler?	358
Quadro 22 – Na hora do PNL já leste/ouviste ler algum livro/texto que te tenha entusiasmado?	359

Índice CD-ROM

ANEXO 1- Transcrição das entrevistas aos professores com funções de coordenação pedagógica

ANEXO 2- Transcrição das entrevistas aos professores do 1.º Ciclo

ANEXO 3- Transcrição das entrevistas aos professores do 2.º Ciclo

ANEXO 4- Dados dos questionários aos professores

ANEXO 5- Dados dos questionários aos alunos

ANEXO 6-. Dados dos questionários aos pais

Lista de abreviaturas

ATP – assessor técnico pedagógico

CBE – coordenador da biblioteca escolar

CCD – coordenador do conselho de docentes do 1.º ciclo

CDL – coordenador do departamentos de Língua

CDE – coordenador do departamento de Expressões

CERLALC – Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe

IALS – International Adult Literacy Survey

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

IFLA – International Federation of Library Association

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

OAC – Observatório das Actividades Culturais

OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA – Programme for International Student Assessment

PNL – Plano Nacional de Leitura

RNBP – Rede Nacional de Bibliotecas Públicas

RBE – Rede de Bibliotecas Escolar

Introdução

Introdução

As sociedades contemporâneas assistem a uma crescente necessidade de desenvolvimento e institucionalização de programas e de iniciativas para a promoção da literacia a uma escala cada vez mais alargada. Na génese deste florescimento encontra-se a responsabilidade de encontrar respostas políticas capazes de responder aos desafios que se colocam quer às sociedades em vias de desenvolvimento quer às sociedades desenvolvidas. Estes desafios impõem à construção de formas que permitam às pessoas já não apenas a prática da leitura e da escrita enquanto técnica basilar mas o domínio de textos cada vez mais complexos.

O interesse social e político pela leitura, não sendo novo, tem vindo a tornar esta prática uma prioridade das políticas internacionais e nacionais. A sua associação à noção de desenvolvimento e a evidência de uma sociedade atormentada, pela necessidade de crescimento económico, e inquieta quanto ao seu futuro fazem com que se redimensione o seu valor simbólico, sendo, consequentemente, revalorizada politicamente.

Naturalmente que a crença nos benefícios da prática da leitura se inscreve numa experiência histórica e cultural, fortemente associada aos valores da cultura escrita e ao seu papel no desenvolvimento das sociedades.

Efectivamente, o fomento da aprendizagem de competências literárias e a criação de hábitos de leitura constituem actualmente preocupações com que se debatem globalmente as instituições governamentais. Ao entendimento da leitura como uma porta de acesso à informação e ao conhecimento, condicionadora do sucesso escolar e social do indivíduo, acresce a responsabilidade social e política de criar condições que favoreçam o acesso a ambientes de leitura, potenciando-se assim a possibilidade de crescimento cognitivo e linguístico e de exercício da língua na sua plurifuncionalidade semiótica.

Por causa das promessas de “felicidade” que representa no plano educativo, cultural e social, a valorização da leitura tem vindo a tornar-se uma evidência, motivando uma renovada atenção quer por parte do domínio político quer pelo campo da investigação. De facto, a relevância social e política da leitura não é estranha à investigação, que vê nela um campo de interesse, com manifesta utilidade pública, sobretudo por ser evidente a existência de uma multiplicidade de programas e de medidas políticas no domínio da leitura cuja eficácia não deixa de ser questionada.

Esta efervescência política em torno da leitura e da formação de leitores, se emerge da consciência dos seus múltiplos valores decorre também da constatação da sua falta, da sua negação, entendidas como limites ao desenvolvimento pessoal e colectivo. Na génese desta efervescência está um discurso de não leitura construído a nível internacional e nacional que transforma a leitura num problema social e, consequentemente, numa tarefa cuja resolução visa servir a *polis*.

A nível nacional, a criação do Plano Nacional de Leitura (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho) integra este processo, visando a diminuição de níveis de literacia baixos, o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, do gosto de ler e a criação de hábitos de leitura, tidos como factores de desenvolvimento social, cultural, económico e político.

Politicamente, enfatiza-se, assim, a necessidade de ler, de fazer ler os portugueses que não lêem ou lêem pouco e de desenvolver competências e hábitos de leitura e de escrita.

Neste processo, a escola, como espaço privilegiado de formação de leitores, surge como um campo de intervenção política. Assim, com o PNL, ainda que a oferta pública de leitura não pareça exclusivamente enquadrada pela escola, a intervenção política tem nela um espaço relevante para a sua promoção.

A entrada do PNL no campo escolar, enquanto instrumento programático de mediação nas práticas escolares, constitui, do ponto de vista da investigação, uma oportunidade para descrever e interpretar a sua recepção pela comunidade escolar.

Se este estudo emerge do reconhecimento da relevância da leitura na formação educativa e social do Homem, da crescente preocupação política com a promoção desta competência à escala nacional e internacional e do papel da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores, estas dimensões não deixam também de constituir razões de um desassossego pessoal, profissional que encontram na investigação académica um espaço propício à problematização dos seus valores, das suas funções e da construção escolar que dela se faz.

O nosso estudo de doutoramento em Didáctica integra-se na Investigação em Educação, pressupondo a opção por considerar as dimensões da descrição, da compreensão e da explicação dos factos educativos, próprias do campo da Didáctica, através da construção de uma atitude observadora feita de implicação interpretativa e crítica que possa, de algum modo, contribuir para uma reorientação da práxis educativa.

A implementação do PNL a nível nacional, considerando um contexto específico de escolarização, constitui, assim, um pré-texto para procurar conhecer o espaço da

leitura na escola num tempo que, sendo tão pouco propício à sua prática, não deixa de proporcionar simultaneamente inúmeras possibilidades de encontro.

Abordaremos, assim, neste estudo, a construção da leitura que professores, alunos e pais realizam num contexto escolar local de implementação nacional do PNL. Nele assumimos os seguintes objectivos:

- i) compreender o papel dos actores escolares na concretização de uma política de leitura;
- ii) compreender motivações e modos de apropriação do PNL por parte do agrupamento escolar;
- iii) conhecer e analisar o impacto do PNL na vida de um agrupamento de escolas;
- iv) caracterizar os ambientes de leitura gerados pelo PNL;
- v) problematizar os sentidos das práticas de leitura construídas no âmbito do PNL.

O trabalho desenvolvido visa, portanto, conhecer e problematizar a construção escolar, enquanto acto de recepção e de criação do PNL por parte dos actores que constituem a nossa amostra. Neste sentido, sabendo que a recepção varia em função das condições sociais e escolares da implementação deste Plano, das experiências e dos horizontes de expectativa de cada uma das pessoas a que ele se destina, procuramos, num primeiro momento, analisar a construção política que é feita através da implementação de medidas de oferta pública de leitura e do livro, especificamente, através da criação de uma rede de bibliotecas municipais e escolares, aspecto que evidencia o peso da necessidade física dos recursos. Para além desta dimensão, analisamos também o modo como esta construção escolar é feita, a partir dos discursos programáticos que visam directamente a escola.

Ao constituir-se como um modo de ampliação da oferta e da promoção da leitura, multiplicando actores e lugares, o PNL poderá ser um lugar de inspiração orientado para a mudança política que se deseja. O conhecimento das suas potencialidades assim como dos lugares de resistência e das suas impossibilidades orienta o estudo.

Para a consecução dos seus objectivos, temos em consideração a necessidade de apresentar dados sustentados em bases empíricas sólidas, sendo que esta apresentação terá necessariamente de se ancorar numa reflexão teórica aprofundada. O constructo desenvolvido assenta numa revisão da literatura que dá conta da leitura como actividade complexa e multiforme.

Do ponto de vista teórico, este trabalho situa-se no âmbito dos estudos que apontam para a necessidade de uma reconfiguração epistemológica de leitura. Neste sentido, importa ver que, se, na década de 80, a investigação, de matriz cognitivista, focaliza a sua atenção nas questões da compreensão, metacognição, ensinos de estratégias de compreensão leitora, nos anos 90, coloca-se a tónica na importância da

interacção social e no seu papel para o desenvolvimento de competências literárias. Os factores sociais são, por conseguinte, analisados como significativos nas questões da motivação para a leitura e a investigação clarifica o papel da interacção social no desenvolvimento leitor.

Nos últimos tempos, o interesse focalizado na necessidade de criar uma cultura de escola que suscite e alimente o envolvimento da criança leitora parece aproximar a investigação de matriz cognitiva que caracteriza os anos 80 e a investigação que acentua os aspectos sociais, culturais, estéticos e afectivos do processo leitor. Este estudo contempla uma perspectiva sociocultural de leitura.

Do ponto de vista metodológico, a nossa opção por um Estudo de Caso decorre do facto de, existindo estudos de amplitude quantitativa sobre o PNL, ser manifesta a ausência de uma linha de investigação de natureza qualitativa relativamente à recepção desta medida política.

O desenho da pesquisa estruturou-se a partir de três pilares distintos mas complementares:

- i) Dados de um inquérito, por questionário, dedicado à exploração da relevância do PNL e práticas de leitura realizadas neste âmbito, expressas pelos professores, alunos e pais envolvidos;
- ii) Aprofundamento do modo como se geram as dinâmicas de promoção da leitura, através da realização de entrevistas aos professores directamente envolvidos na implementação do PNL;
- iii) Dados documentais, especificamente o Projecto Educativo do agrupamento de escolas, actas dos diferentes órgãos pedagógicos e material pedagógico mobilizado pelos professores no âmbito do PNL.

Relativamente à estrutura e construção do texto que agora apresentamos, são duas as partes que o compõem: a Parte I, em que se analisa a construção política da leitura, considerando uma linha de influência internacional e uma linha de cariz nacional. Na parte II, faz-se a apresentação das questões de ordem metodológica e a apresentação e discussão de resultados construídos no âmbito do estudo.

Na Parte I, no capítulo I, realizamos uma reflexão sobre a literacia em leitura, equacionando-a enquanto conceito que interroga a lógica do desenvolvimento, chamando à discussão algumas das perspectivas teóricas que se debruçam sobre estes conceitos. Neste processo, a construção política internacional da leitura, objectivada nos estudos internacionais de competências de leitura e nas práticas internacionais de promoção, encontra nos planos nacionais de leitura um instrumento de intervenção governamental concertada. A análise comparativa que realizamos destes planos nacionais de leitura visa, sobretudo, problematizá-los segundo as

perspectivas teóricas orientadoras do nosso estudo e dar conta de uma preocupação internacional comum assim como da sua influência na modelização da política nacional de leitura, especificamente na criação do Plano Nacional de Leitura português.

A incursão pelas perspectivas teóricas sobre a literacia em leitura, presentes neste primeiro capítulo, continua a orientar a análise que realizamos no capítulo II. Neste, a ênfase é colocada na construção da política nacional de leitura, cuja última medida se concretiza na criação de um Plano Nacional de Leitura.

No mesmo capítulo, analisa-se uma acção política que, emergindo de um discurso de não leitura, construído a partir dos estudos internacionais e nacionais de avaliação de competências e de hábitos de leitura, alicerça o seu discurso na necessidade de alargamento da oferta pública da leitura e do livro, através do investimento na rede de bibliotecas municipais e escolares.

Se politicamente se intervém considerando um contexto escolar e extra-escolar, emergindo a biblioteca como lugar privilegiado para a promoção da leitura, não é esquecida a regulação e prescrição das práticas leitoras a partir da sala de aula, especificamente através dos programas da disciplina de Língua Portuguesa.

Porque em contexto escolar, a organização do trabalho educativo em torno da leitura tem no programa da disciplina de Língua Portuguesa um quadro de regulação e de prescrição sobre os modos adequados de formar leitores, a sua análise será feita, considerando o quadro conceptual e metodológico prescrito, procurando equacioná-los numa perspectiva de continuidade/ruptura de discursos.

No mesmo sentido, o último ponto deste capítulo é dedicado à análise dos textos enquadramentos do PNL. Porque estes constituem um dispositivo de regulação de práticas de leitura, a sua análise e problematização será feita no sentido de conhecer os seus princípios orientadores, a concepção de leitura em que se ancoram e os espaços de indeterminação que o constituem e que poderão favorecer leituras mais ou menos singulares. O discurso político inscrito nos textos do PNL é, pois, objecto de análise enquanto espaço de encruzilhada entre a continuidade e a mudança de uma política nacional de leitura.

A Parte II é constituída pelos capítulos I e II. No capítulo I, reflecte-se sobre as questões metodológicas, especificamente os objectivos, a natureza do estudo, os procedimentos adoptados. O capítulo II serve para apresentarmos os dados emanados do estudo, ensaiando um percurso reflexivo sobre as potencialidades, as resistências, as mudanças e as continuidades que contextualizam o processo de recepção do PNL, no caso do agrupamento que observámos.

Nas considerações finais, destacam-se as condições escolares de recepção do PNL, evidenciando os elementos potenciadores da promoção de práticas de leitura. De modo semelhante, dá-se conta dos limites do consenso em torno dos valores da leitura, evidenciando os lugares de resistência e as impossibilidades que a recepção do PNL propicia, considerando quer os espaços de indeterminação dos documentos programáticos analisados na Parte I deste estudo, quer a sua recepção por parte dos actores que constituem a nossa amostra, apresentados na Parte II.

A importância destas limitações, enquanto expressão de uma certa vulnerabilidade e impossibilidade de consecução dos objectivos do PNL, será problematizada no sentido de pensar a adequação e renovação desta resposta política que tem na escola um contexto potenciador de práticas de leitura.

Parte I

Fundamentação teórica

CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO POLÍTICA DA LEITURA

1. Leitura e desenvolvimento

Qualquer movimento de aproximação à compreensão da literacia e da leitura como valores estruturantes do Homem enquanto ser individual e social pressupõe a assunção da complexidade do que está em causa, quando a importância da leitura é recentrada nas sociedades do século XXI.

O desafio político de formar leitores numa sociedade grafocêntrica, documental, informática e globalizada não pode, assim, deixar de ter presente que a construção de conhecimento sobre a leitura, enquanto fenómeno complexo, terá de alicerçar-se numa interface de saberes, procurando compreender a sua natureza heterogénea, e percebendo que as práticas e os sentidos da leitura variam em função dos contextos sociais e culturais, também eles em constante evolução. O que entendemos hoje por literacia em leitura é, por isso, muito diferente do seu entendimento no passado histórico (Manguel, 1998).

Uma vez que o Homem pensa e age como ser em função também de um contexto que contribui para o definir, importa ter presente que a valorização social e política da leitura a que se assiste actualmente se legitima no passado da sua história mas também na memória do seu futuro idealizado, pois, “Education always propose a vision of the future. Regardless of who defines the way, and how of education, it is someone´s plan for how we will live together” (Shannon, 1999: 95).

Este entendimento de literacia, mais restritamente de literacia em leitura, enquanto fenómeno situado cultural e historicamente, implica a recusa de uma concepção monolítica e de uma descrição isolada das respectivas práticas, assim como pressupõe uma interrogação sobre os leitores que se querem formar e sobre o estatuto da leitura que enforma esse processo formativo, nomeadamente, o que ocorre na escola.

Esta consciência de que a leitura é uma prática cultural e historicamente marcada permitirá a relativização das suas práticas, constituindo essa atitude um modo epistémico de conhecer e de superar os condicionalismos que lhe estão associados:

“S’il est vrai que ce que je dis de la lecture est le produit des conditions dans lesquelles j’ai été produit en tant que lecteur, le fait d’en prendre conscience est peut-être la seule chance d’échapper à l’effet de ces conditions” (Bourdieu & Chartier, 2003: 280).

Abre-se, deste modo, espaço a um entendimento da leitura como um lugar privado e público, social e historicamente construído numa rede de intra e de

intercomunicações partilhadas que vão configurando uma concepção de literacia e de leitura como “bem comum”, em construção, numa escala individual, nacional e supranacional.

O consenso generalizado sobre os valores da leitura cristaliza a ideia de que a sua prática é fundamental para o desenvolvimento do Homem, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equilibrada e produtiva.

De algum modo, para além do discurso da investigação, integram este consenso as decisões políticas de intervenção no sentido da adequação das vias consideradas hoje estruturantes do bem-estar individual e colectivo às exigências da sociedade do conhecimento e ao desejado desenvolvimento dos países, na sua dimensão supranacional e nacional. Estas decisões políticas parecem decorrer de uma lógica de superação da dispersão de práticas isoladas, frequentemente produzidas por um excesso de discursos que não consideram a concertação entre o global e o local, entre o colectivo e o individual. Efectivamente, nas sociedades actuais, a leitura parece ser um assunto que interessa a todos – alunos, pais, professores, políticos e cidadãos em geral. A consciência dessa realidade não pode ocultar que qualquer medida política de leitura não deixa de estruturar as vidas de cada um e os rumos e recursos colectivos de todos:

“Policies are the articulation of someone’s hope for the way something should be, and they are revealed through various texts, practices, and discourses that define and deliver values” (Edmondson, 2005:6).

Política e os valores que lhe estão associados são, pois, faces duplas de uma realidade semelhante cuja interligação não deixa de pressupor um projecto de poder, sendo que esta articulação

“always begin with their author’s images of an ideal society, and they are intended to be procedural and regulative statements to normatively realize that ideal” (Edmondson, 2005:7).

A construção e reinvenção de valores, que são a base das ideias de promoção da leitura, emergem de diferentes contextos históricos, sociais e das relações de poder encenadas e traduzem não raro a disseminação de determinadas estratégias de poder. Por isso, a consciência da não neutralidade das medidas políticas será, necessariamente, um pressuposto a considerar quando se pensam modos públicos de formar leitores e de promover práticas de leitura.

Nesta ordem de ideias, importa ter presente o princípio particularmente caro ao discurso político de uma relação entre desenvolvimento e literacia, princípio que não pode deixar de ser interrogado quando se constroem medidas políticas que supostamente favorecerão esse desenvolvimento.

Efectivamente, se, nos últimos tempos, parece predominar um consenso relativo quanto à correlação positiva entre o desenvolvimento dos povos e as suas formas económicas, saúde, educação e literacia (Greaney, 1996), e se, no passado, o desenvolvimento económico dependia quase exclusivamente de recursos físicos como a terra e as riquezas minerais, cada vez mais o mundo moderno tem no Homem e na sua capacidade de construir conhecimento a sua fonte de desenvolvimento. O conhecimento parece, pois, um novo valor a promover e a leitura um meio de o construir.

Nesta perspectiva, o modelo de desenvolvimento alicerçado no paradigma quantitativo de crescimento económico parece cada vez mais ultrapassado por um desenvolvimento baseado num processo essencialmente humano (Ambrósio, 2004).

Ainda que os últimos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) façam já eco de uma mudança de paradigma, salientando como a avaliação da qualidade de vida dos indivíduos integra indicadores como a educação, o ambiente de trabalho, o exercício da cidadania, o lazer, não raras vezes associados ao crescimento económico, certo é que a investigação não deixa de alertar também para a necessidade de não perspectivar redutoramente a literacia numa razão directa com o desenvolvimento económico dos países (Ambrósio, 2004). Deste modo, se a literacia é vista como uma capacidade que favorece uma multiplicidade de benefícios, é fundamental superar uma visão unidireccional desta questão, devendo-se, consequentemente, ter presente que não poderá pressupor-se que a literacia “will lead people to have better health practices, raise their children better, and have higher income, without taking into account that each of the assumed positive outcomes of literacy may also lead to improved literacy” (Puchner, 1995: 307).

A educação em geral e a literacia em particular surgem, assim, no panorama actual globalizado como cruciais para o desenvolvimento das sociedades, sendo cada vez mais perspectivadas como uma das finalidades do desenvolvimento e não como um meio: “aderimos eticamente à grande utopia dos nossos dias: o Desenvolvimento Humano é o fim dos progressos, dos avanços e de mudanças – o crescimento económico é apenas um meio” (Ambrósio, 2004: 24).

Assim, um modelo de desenvolvimento, sustentado pelo desenvolvimento humano, pressupõe que a educação funcionará não numa perspectiva de produção e de reprodução social, mas como um espaço de formação realizada ao longo da vida, na consideração da pessoa como ser individual e social. O discurso da investigação tem, neste processo, evidenciado a utilidade social e a necessidade de condicionar medidas públicas com o fim de promover o desejado desenvolvimento.

Neste sentido, uma das medidas mais importantes que um país pode tomar para melhorar os seus indicadores de qualidade de vida passa pela promoção de crescimento pessoal de todos os cidadãos, através de uma educação de qualidade para todos.¹

Os investimentos internacionais e nacionais em educação parecem por isso assentar no pressuposto assumido de que o investimento nas pessoas é vital, se o que se pretende é a redução das múltiplas formas de pobreza e a promoção do desenvolvimento humano e das sociedades.

Neste processo, uma das condições de sustentabilidade do desenvolvimento das sociedades é uma questão de política em senso lato, mas sobretudo de aproveitamento de toda a vida social como um espaço educativo e de participação cívica individual e colectiva.

Parece, assim, claro que um dos elementos mais importantes num programa educacional é a literacia, pois numa sociedade em que quase todos de um modo informal ou formal contactam com diferentes formas de comunicação escrita, a escassa frequência de práticas textuais condicionará o acesso à informação sobre saúde, cultura, política, economia, vida social e lazer. Sem o desenvolvimento destas competências, estará provavelmente subtraído o modo de o Homem pensar o tempo e o seu lugar nele.

O reconhecimento dos valores que têm vindo a ser associados à literacia explica a sua promoção em países em desenvolvimento e a manutenção e ampliação dos seus níveis mais elevados, nos países desenvolvidos. Esta tem sido uma preocupação comum a todos os que directa ou indirectamente são responsáveis pela consecução destes objectivos.

Apesar de um consenso relativo, que de algum modo reflecte o largo debate que tem existido quer ao nível da comunidade científica, quer ao nível do discurso político e civil, nem sempre se converge nos modos de melhor promover níveis elevados de leitura e de literacia assim como no entendimento do que significam.

Inquestionável é que o reconhecimento mundial da importância das competências e dos hábitos de leitura no desenvolvimento individual e das sociedades se traduz numa preocupação generalizada, à escala mundial, em implementar projectos promotores de práticas e competências de leitura que, em última análise, visam a

¹ Ambrósio (2004), chamando a atenção para um novo paradigma educativo - o da educação/formação ao longo da vida- refere que “só uma nova educação – a Educação ao Longo da Vida com carácter emancipatório e garantia de adaptabilidade e flexibilidade à mudança – e não apenas, ou exclusivamente ou sobretudo, para melhorar a empregabilidade dos novos Recursos Humanos e a competitividade económica, garante o empreendimento económico e técnico, mas também o empreendimento social, cultural”.

mudança social. Ao nível do discurso político, assume-se que a um acréscimo de escolarização e de desenvolvimento individual corresponderá um acréscimo de democracia e de desenvolvimento social.

De facto, um leitor interessado pelas questões da literacia em geral e da leitura em particular facilmente constata como este terceiro milénio parece viver um verdadeiro *boom* de interesse sobre as questões relacionadas com a leitura, muito particularmente ao nível da promoção e da animação leitoras. O número significativo, a diversidade e os diferentes graus de complexidade de projectos, programas e experiências de promoção leitora implementados quer pelos Estados, organizações governamentais, quer pelo sector privado, universidades, bibliotecas, organismos da sociedade civil, fundações em diferentes espaços geográficos e culturais dão conta do investimento público e privado na promoção da leitura, das suas práticas, dos seus objectos, da formação dos seus agentes e das estruturas básicas como casas, escolas e bibliotecas que favoreçam uma igualdade de acesso à informação e ao sucesso escolar. Corporizam-se, assim, o desejo e as esperanças que Homem do século XXI deposita no horizonte de possibilidades que a leitura e a literacia parecem prometer.

Este investimento, numa área que se quer produtiva, emerge não só do progressivo reconhecimento social e político da importância da leitura nas sociedades modernas como também da constatação da existência de países cujo desenvolvimento é desigual, estando esse subdesenvolvimento, ao nível do discurso político, frequentemente associado também a baixos níveis de literacia. Ainda assim, não poderá esquecer-se que a interacção entre literacia e os desejados benefícios sociais não é linear, pelo que a criação e justificação política de programas de literacia não podem deixar de considerar a complexidade que dela emerge. Sobretudo não podemos deixar de interrogar os perigos de um discurso de valorização redentora da literacia e da leitura. É neste sentido que importa considerar as facetas daquilo que ficou conhecido como o *mito da literacia* (Graff, 1979; Graff & Duffy, 2008), de que nos ocuparemos seguidamente.

1.1. O mito da literacia

O “estado de graça” (Scibnner in Graff & Duffy, 2008) que parece ter estado associado à literacia em função dos benefícios sociais, morais e económicos que ela supostamente favoreceu tem, no passado histórico, uma legitimação evidente. Graff (1979; 2008) refere haver uma base histórica para o “mito da literacia” uma vez que

esta esteve associada a diferentes ideologias, valores e variáveis. Compreender as raízes da valorização actual da literacia pela sua associação com a democracia e o desenvolvimento pressupõe que encontremos nos seus valores do passado algumas possibilidades de entendimento, algumas lições que permitam redimensioná-la.

Antes de nos centrarmos em alguns dos elementos constitutivos do “mito da literacia”, que, de algum modo, aparecem, como veremos, renovados nos actuais discursos públicos sobre leitura, importa clarificar em que consiste esse mito.

“Literacy Myth refers to the belief, articulated in educational, civic, religious, and other settings, contemporary and historical, that the acquisition of literacy is a necessary precursor to and invariably results in economic development, democratic practice, cognitive enhancement, and upward social mobility” (Graff & Duffy, 2008: 41) .

As generalizadas qualidades da literacia, que a investigação nem sempre provou empiricamente, poderão aumentar a dimensão do “mito da literacia”, perspectivando-a como uma variável individual e não como estando historicamente condicionada. A sua instrumentalização política deve, assim, ter presentes algumas questões, considerando os seus usos para a promoção das desejadas transformações de ordem social e económica.

Enquanto expressão colectiva de desejo, o “mito da literacia” envolve problemas como o(s) significado(s) que lhe são atribuídos. A ambiguidade da sua conceptualização concorre para a reescrita da sua narrativa mitológica. Como Graff refere, “only by grounding definitions of literacy in specific, qualified, and historical particulars can we avoid conferring on it status of myth” (Graff & Duffy, 2008: 43).

Como explicitam Graff e Duffy, um dos perigos de consolidação das diferentes formas do mito da literacia passa não só pela não clarificação do que é literacia como pela série de valores opostos redutoramente traduzidos na dicotomia literado/iliterado. A construção do estatuto de superioridade de termos, numa escala de valorização, reforça os supostos benefícios da literacia e deixa não raro exclusivamente para esfera individual a responsabilidade do poder transformador da literacia.

Assim, se no discurso social a literacia parece conotada como um bem, ainda que com contornos pouco definidos, como uma marca de progresso e como uma luz apontando o caminho desse progresso e da felicidade, por contraste, ao valor oposto, associam-se as metáforas da escuridão e da incompetência. O medo do declínio da literacia, objectivado num sentimento de impossibilidade de crescimento e de progresso, é evocado naquilo que John Nerone denominou “sense of the apocalypse” (Graff e Duffy, 2008: 45).

Apesar da valorização da literacia, as suas potenciais consequências transformadoras estão historicamente caracterizadas por tensões e algumas contradições. Seguindo Graff, podemos constatar que, se recuarmos ao século XVIII, na Europa e na América, a literacia é vista como uma força desestabilizadora e ameaçadora da ordem estabelecida. As elites conservadoras temiam que a aquisição da leitura e da escrita pelas massas tornasse os trabalhadores não preparados para o trabalho manual e para uma não aceitação acrítica do seu estatuto subordinado. Implícito neste entendimento, parecia estar a suspeição de que a literacia era uma pré-condição para a transformação cultural, social e cultural da sociedade através do contributo individual.

O potencial da literacia e da educação não passou despercebido aos reformadores do século XVIII e XIX. A sua instrumentalização foi evidente como meio para impor disciplina, para preparar as classes trabalhadoras para desempenharem um papel definido na sociedade urbana e industrial que se começava a construir:

“this meant that literacy lessons in the schools were offered not for their own sake, as a means for promoting intellectual and personal growth, but were instead taught as part of a larger Project of instilling generally secular moral values and faith in commercial and industrial capitalism” (Graff, & Duffy, 2008: 44).

O poder desestabilizador da literacia parecia, assim, domesticado pela ênfase colocada no poder da educação para a promoção da disciplina e da boa conduta social, confirmando-se como estratégia de controlo social.

O pensamento social construído pela emergência do Idealismo, Positivismo, Materialismo permitiu uma crença na possibilidade de desenvolvimento humano a que se associaram também os valores da literacia: “Literacy was seen to be intrinsic to these advances, a technology through which faith in progress of civilization and human improvement might be validated” (Graff & Duffy, 2008: 44). Naturalmente que a educação de massas seria o caminho a perseguir e a escola o local de formação ideal.

Outro aspecto a considerar é a ligação entre literacia e sucesso económico. Se, à escala individual, a literacia surge como condição para ultrapassar as limitações colocadas quer por questões de raciais quer de género, estando implícito que o investimento pessoal pode reduzir as desigualdades sociais e promover o sucesso económico, à escala colectiva a literacia é pensada enquanto pré-condição de modernização e desenvolvimento.

Apesar das enormes expectativas sobre o papel da literacia para o desenvolvimento económico, há, contudo, poucas evidências empíricas que sustentem este mito (Graff & Duffy, 2008), como procuraremos demonstrar.

O trabalho infantil e o consequente afastamento das crianças da escola parecem confirmar a falibilidade do mito da literacia. Recentemente, a investigação parece mostrar como a literacia pode, afinal, não ter mudado a sociedade, não tendo constituído em si um veículo de desenvolvimento económico, mas antes um meio de inculcar valores e comportamentos que, assumidos colectivamente, puderam favorecer o desenvolvimento:

“Brand (2001) found that the value of literacy to individuals in the twentieth-century US was influenced by more general social, political, and technological transformations that sometimes elevated the importance of literacy skills but at times undercut or undervalued them. Farmers, teachers[...] found that literacy skills in the early part of the century were made less valuable or even obsolete by technological, institutional, and economic transformations of the latter part of the century” (Graff & Duffy, 2008:48) .

Outro aspecto comumente invocado para comprovar que a literacia é mais um meio de inculcação de valores susceptíveis de desencadear desenvolvimento é o de que o funcionamento da democracia se constrói com públicos educados e informados que dominam a escrita e a leitura e que reflectem sobre os desafios dessa democracia. Todavia, apenas parcialmente este pressuposto é válido, já que, se a literacia e a educação foram utilizadas para estimular o discurso democrático, certos são os factos históricos da sua instrumentalização para a repressão política e a manutenção de desigualdades sociais, ainda que invocados os ideais do progresso e do desenvolvimento colectivo. As ditaduras do século XX confirmam esse processo de repressão, controlo e imposição sociais. Também por isso é importante ter presente que

“The functioning of a mature democracy depends on political structures and economic conditions that make participation possible to citizens. Literacy and education are important to the extent that they emphasize critical thinking, open debate, and tolerance for opposing views. Literacy by itself is not a cause for freedom and guarantee of working democracy. It is instead one of the many important variables that influences the lives of citizens and their relationship to their governments” (Graff & Duffy, 2008:49) .

A inteligibilidade da literacia tem, pois, respostas várias em diferentes momentos da história, estando ao serviço de diferentes objectivos humanos.

No discurso contemporâneo, a literacia é também frequentemente representada como um bem, sem que se objectivem os contornos desse valor. Ela é vista como uma marca do progresso, uma metáfora luminosa de felicidade. Contrariamente, a iliteracia surge como um constructo associado a ignorância, incompetência, como já vimos. A crença nos seus benefícios explica um discurso que assenta no medo do seu declínio, frequentemente associado ao fim do desenvolvimento individual e social, ao progresso, à saúde e à democracia. Importa, no entanto, relativizar este discurso de superlativização da literacia, tendo presente que:

“Some of literacy panic is probably attributable to needs of politicians to generate anxiety about matters they can then make a show of tackling. It may be in the interests of some groups in society if ‘literacy crisis’ diverts attention from other problems of social order, unemployment, or educational provision (or if it can be presented as the root cause of such problems)” (Hannon, 1995:1).

Como consequências do mito do declínio (Graff & Duffy, 2008), uma certa nostalgia do passado perpassa em alguns discursos, associada à defesa de um ensino voltado para o desenvolvimento de saberes básicos, à culpabilização das novas tecnologias e à incapacidade de perceber como estas alteraram os significados e os modos contemporâneos de ler:

“The myth of decline, then, is an expression of an ideology in which a particular form of literacy is seen to represent a world that is at once stable, ordered, and free of dramatic social change. More than nostalgia for a non existent past, the myth of decline articulates a conception of the present and the future, one in which specific forms of literacy practice exemplify an ideological commitment to a *status quo* that may have already past” (Graff & Duffy, 2008: 46).

Ainda hoje podemos encontrar expressões do “mito da literacia”. Celebidades apelando aos benefícios da leitura, campanhas de promoção leitora desenvolvidas por organizações que as associam ao desenvolvimento da auto-estima, da competência dos pais, da flexibilidade social poderão constituir traços visíveis desse mito e que, de algum modo, podem fazer reificar a rotulagem literado/iliterado, transferindo-se, assim, de algum modo, o sucesso ou o insucesso para a responsabilidade individual, sem que se considerem outras variáveis, sem que se tenha presente que a literacia é uma construção *in fieri e* sistêmica.

Importa, portanto, aprender na lição da história a conceptualizar a literacia como um produto seu, definida contextualmente no cruzamento de múltiplos factores económicos, políticos, culturais, e não como um valor em si. Importa sublinhar que, no mito da literacia, esta é universalmente boa e ideologicamente neutra, no entanto, urge recuperar a consciência de que isoladamente a literacia não erradica a pobreza, nem eleva a dignidade humana. Conhecer as possibilidades da literacia, a sua natureza e os seus usos pessoais e sociais pressupõe que

“literacy is a product of the specific circumstances of its acquisition, practice, and uses, and so reflects the ideologies that guide these. School literacy, in particular, is neither unbiased nor the expression of universal norms of reading and writing; it reflects the structures of authority that govern schools and their societies” (Graff & Duffy, 2008:50).

Se podemos, por vezes, encontrar no discurso político alguns traços das versões do mito apresentadas, importa não esquecer que é indiscutível que a literacia não é irrelevante no mundo contemporâneo, nem a constatação da dimensão mítica que lhe anda associada deve subtrair-lhe valor, pois:

“ler é sempre participar num acto social, e por isso a incapacidade de ler constitui um factor de exclusão social, agora vista a dois tempos: por um lado, estamos impedidos de participar nesse acto social, e por outro lado, não podemos aceder a outros modos de ver o mundo. Apesar de, por vezes se pretender apresentar a leitura, e por ela a literatura, como uma panaceia, ela não resolve problemas sociais, o que ela faz é possibilitar o envolvimento e o esclarecimento. Ler é um processo activo e criativo e também um constante juízo de valor, residindo neste “a chave para a igualdade e a chave para a liberdade. O seu fim é a manutenção da consciência consciente que é a base da liberdade individual e da dignidade humana” (Frey in Dionísio, 2000: 35).

Este entendimento pressupõe que se tenha presente que a emergência de um desejo de construção de um ideal utópico de sociedade leitora é ideologicamente motivado. A construção discursiva que transporta a cultura escrita e a leitura, enquanto substrato civilizacional, veicula, assim, um projecto social assente na ideia de modernidade não raras vezes associada à de um *homo lector virtuoso*, solidário e humanizado porque leitor dos livros que transportam um património civilizacional ímpar. Importa, no entanto, considerar que estes discursos podem veicular relações de poder, defender e reforçar posições sociais, culturais e identitárias.

Sabendo que o Homem se constrói na multiplicidade das suas relações, não podemos deixar de reconhecer a importância dos textos, entendidos como formas de estar em relação com os outros, mas também dos modos de lhes aceder e, especificamente, de os ensinar a ler. Neste processo, sublinhamos, que, se o “mito do livro” pode avolumar o “mito da literacia”, a literatura, enquanto objecto transitivo, considerando a sua plurifuncionalidade semiótica e os valores individuais e sociais que lhe estão atribuídos, não deixa de constituir uma possibilidade de encontro pessoal e interpessoal, sobretudo se considerarmos a necessidade de não a escolarizar.

Assim, a literacia em geral e a leitura em particular, enquanto signos ideológicos e *praxis* social, não deixam de ter uma função reguladora quer a nível individual quer colectiva, não podendo, por isso, ser perspectivadas como signos neutros nem excluídas da sua própria história: tal como no passado, a utilização política dos valores atribuídos à literacia hoje não deverá envolvê-la numa nebulosa crença das suas inefáveis e auríficas qualidades, sendo clara a importância de reconhecer que a literacia em leitura, estando:

“ideológica e politicamente conotada 1) pode ser usada como meio de controlo social; 2) mas pode também ser usada como uma arma progressista na luta pela emancipação e um instrumento fundamental para promover o desenvolvimento” (Hartley in Reis, 2005: 74).

Criar condições de construção política numa perspectiva emancipatória da literacia em leitura implica reflectir sobre a sua conceptualização, aspecto que teremos presente no ponto seguinte do nosso Estudo.

1.2. Da leitura e do seu ensino como actividades políticas.

Não alimentar o mito da literacia e da leitura pressupõe que esta seja entendida não na ambiguidade das suas múltiplas dimensões, mas redefinida contextualmente.

Neste sentido, importa ter presente que

“We take the term literacy to refer to the extent to which people and communities can take part, fluently, effectively, critically, in the various text – and discourse-based events that characterize contemporary semiotic societies and economies...To be literate is to be an everyday participant in literate societies, themselves composed of a vast range of sites, locations and events that entail print, visual, digital and analogue media” (Freebody & Luke, 2003: 53).

Entendida, por alguns, como “the ability to use written language to derive an convey meaning” (Hannon, 1995: 2), a literacia terá, também por isso, de ser perspectivada enquanto conjunto de práticas sociais, marcadas por “an intensely social activity, with skills acquired and practiced in the context of social interaction and used to serve social ends” (Dickinson, 1994: 3).

Nesta perspectiva, o entendimento da literacia no século XXI será necessariamente diferente do entendimento no passado. Novos materiais, tecnologias diversas estimulam usos diferentes da linguagem escrita. A possibilidade de usar essas formas plurais favorecerá o acesso à multiplicidade de experiências humanas guardadas no legado patrimonial do passado, mas também permitirá a abertura à construção do futuro.

Se a impossibilidade de aceder e integrar o património do passado subtrai a riqueza da experiência humana, a incapacidade do exercício pleno dos diferentes usos da literacia na sociedade actual significa uma acção humana limitada, inevitavelmente ligada à exclusão e estigmatização social.

O entendimento da literacia em leitura enquanto prática cognitiva, social, que acompanha o percurso do Homem durante o seu ciclo vital, pressupõe também que se considere a sua construção política não apenas numa perspectiva circunscrita aos tempos e espaços de escolarização, mas que se tenha, igualmente, presente factores extra-escolares, nomeadamente os que são relativos à família e aos contextos laborais. Importa, sobretudo, ter presente que nem sempre as práticas de literacia escolares são coincidentes com as formas familiares de literacia existentes, o que obriga, do ponto de vista político, à provisão de oportunidades alargadas dos usos da linguagem escrita em função de objectivos que são valorizados pelas pessoas.

A assunção política de que é importante proporcionar, ao longo da vida, oportunidades de uso pleno da linguagem escrita com vista à consecução de objectivos

individuais e sociais, entendidos do ponto de vista de cada sujeito como relevantes para si, durante o seu ciclo vital, faz da literacia e da leitura uma matéria política de interesse renovado.

Este interesse decorre sobretudo do facto de, na sociedade actual, pós-moderna e globalizada, a literacia ser considerada um conjunto de competências, uma prática-chave que favorece o desenvolvimento individual e colectivo, como vimos. A sua promoção não pode escamotear a ideia de prática social e cultural, o que exclui a tentação de a associar a uma dimensão exclusivamente individual, redentora porque assente nas potencialidades autotélicas do livro e do conhecimento que ele pode proporcionar, responsabilizando o sujeito pelas suas opções de integrar ou excluir as propostas políticas de leitura que lhe são disponibilizadas pelos governos das nações.

Nesta ordem de pensamento, a valorização política da leitura terá necessariamente de assentar também no pressuposto de que ler é um acto político, e ensiná-lo também. Se entendermos que ler é uma actividade cognitiva de processamento de informação e de transformação e se aceitarmos que o texto é expressão da representação que alguém faz sobre algo, sendo também um discurso que encerra representações do mundo e da sociedade, construídas e partilhadas socialmente com os leitores que as actualizam, então a “leitura é um ato de posicionamento político diante do mundo” (Britto, 1999: 84). Esta dimensão política evidencia-se na construção da formação individual da pessoa, potenciadora de uma construção social colectiva.

Ter consciência de que ler não é uma prática exclusivamente individual, mas é, sobretudo, um acto de comunicação, de pôr em comum, um encontro de horizontes e expectativas, o do texto e o do leitor, é um produto cultural e social pressupõe a não ingenuidade sobre o carácter político do acto de ler. Consequentemente, implica uma desmistificação da leitura, da sua conceptualização e dos textos pensados para construir leitores, assim como, dos modos de recepção e das possibilidades de transformação pessoal que estes favorecem.

Neste processo, não é irrelevante que os agentes políticos envolvidos - Estado, Escola, Família - tenham consciência desta dimensão política da leitura. Esta perspectiva terá de condicionar necessariamente o poder político nas suas opções de formação de leitores. Terá, sobretudo, de marginalizar uma visão mitificada e ingénua de leitura que considere boas e mágicas todas as leituras, desconsiderando as suas múltiplas funções, os textos plurais, os diversos modos de lhes aceder, os mediadores necessários para os promover e os diversos contextos em podem ocorrer.

Se, como veremos, serão necessárias medidas políticas que integrem o domínio extra-escolar e escolar pela disponibilização de recursos físicos e humanos, importa ter presente que, se os textos são representações do mundo, então a necessária leitura de todos os textos terá de pressupor uma atitude de questionamento, de interrogação sobre as propostas que estes encerram. Nesta perspectiva, poderemos aceitar que “o que importa, então, não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá” (Aguilar, 1999: 245). Para além disso, como aconselha Manguel (2007: 24), é importante que se ensine a *ler em profundidade*, “a entrar num livro e a explorá-lo nos seus limites”. É necessário, pois, que se criem condições para que os livros permitam “devolver a sua experiência reflectida”.

Aceitar esta perspectiva significa que a conceptualização da leitura em que se alicerçam medidas políticas de formação de leitores terá de pressupor um entendimento de leitura enquanto construção activa, interaccional, um processo social que implica uma ampliação do sujeito em relação aos seus saberes, uma transformação, porque mediada por um envolvimento intelectual de reelaboração e questionamento dos valores veiculados e dos modos de os promover.

As práticas de leitura decorrentes deste entendimento, alargado de leitura, tenderão a permitir a construção de conhecimento que não seja o da “aceitação de uma representação do mundo em que as coisas são naturalmente como são” (Britto, 1999: 89). O poder transformador da leitura, neste sentido, tenderá a questionar uma lógica de mercado, pragmática e tecnicista que assenta na defesa do princípio: “alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema” (Britto, 1999: 89).

Ampliar a capacidade de ler, de interagir autonomamente com os discursos elaborados e sofisticados, pressupõe assim a valorização da dimensão ética da leitura, no que ela representa de “descoberta e de adestramento reflexivo, de um exercício de conhecimento do mundo, de nós mesmos e dos outros” (Nunes, 1996: 3), assim como a sua inscrição na dimensão pessoal, histórica, cultural e estética do sujeito.

Ensinar a ler no sentido de formar leitores terá, pois, de ancorar-se na necessidade de o fazer para que estes sejam leitores que pensam e não apenas leitores consumidores, leitores que se emocionem e percebam a utilidade cognitiva e hermenêutica da leitura.

A dimensão individual e transformadora da leitura não deixa de pressupor um encontro da pessoa com os textos, as suas propostas, numa linha também de uma biblioterapia, cujas formas não deixam de ser herdeiras do velho debate *dulcis et utile*

que anima os defensores de uma dimensão utilitária da leitura e os que lhe conferem claramente uma dimensão de prazer.

Na perspectiva da biblioterapia², o encontro com os textos de ficção e de não ficção, clássicos ou não clássicos favorece uma transacção privada, nem sempre visível, transformadora, porque o leitor viu nesses textos traços de identificação e de interrogação que se adequam à sua história pessoal e ao seu desenvolvimento (Crago, 1999). Considerando uma perspectiva ampla sobre a formação de leitores, que inclui a promoção de práticas ao longo da vida, importa relevar que a dimensão lúdica, não exclusiva ao entretenimento, terá de ser uma dimensão a promover na escola.

Nesta ordem de ideias, um discurso dominante de leitura, como um bem em si, pode tender à valorização de práticas que, sob o pressuposto da promoção do desenvolvimento social que supostamente favorecem, poderão não constituir um espaço de transformação. Neste sentido, a promoção de políticas de leitura assentes numa concepção exclusivamente técnica de leitura, enquanto decifração da escrita, contribuirá para formar descodificadores de signos, *ledores* mas não necessariamente leitores – estes, usando a ferramenta da leitura, não só medeiam a sua relação com o mundo, dominando o código e a sua técnica, mas também constroem conhecimento, significados, tornando-se “fazedores de significados” (Sim-Sim, 2006), sobre o mundo, para melhor se posicionarem nele e se transformarem, e, sobretudo, para que o façam continuamente.

De modo semelhante, a promoção de leitura de entretenimento sem implicação individual, sem perdas, sem fazer vacilar e reelaborar os saberes do leitor (Barthes, 1988) colocaria o estatuto da leitura ao nível de uma mera actividade humana de entretenimento, cumprindo-se lacunarmente as suas múltiplas funções na sociedade actual.

Reconhecer a dimensão política da leitura pressupõe, assim, ter presente que esta é uma actividade que tanto permite reproduzir a ideologia dominante como questionar a sociedade e interrogar a condição do leitor enquanto ser individual e social. As condições de acesso a bens de cultura e aos códigos e valores inscritos na sociedade definirão o sentido do leitor que se quer formar. Neste processo, o poder político tem a possibilidade de prover oportunidades de leitura e de criar condições para

² “*Bibliotherapy* is one of an enormous range of methods for helping human beings in distress. [...] most psychologists have simply avoided dealing with the subject as complex and difficult to quantify as the potential effects of narrative on human lives. Much of what purports to be received wisdom on the subject of bibliotherapy is thus of dubious value, and perhaps it is not surprising that bibliotherapy has not been taken seriously by many people (Crago, 1999: 163).

formar um leitor entendido, não como um destinatário de textos, mas um indivíduo que os deseja, questiona e que “além da alfabetização e de um domínio pragmático do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões da sua inserção social, os valores, os sistemas de referência e os processos de significação autorizados pelo discurso da escritas” (Britto, 1999: 90).

A centralidade da leitura no discurso político deixa antever a preocupação social com a necessidade da formação de leitores, mas esta terá necessariamente de incorporar uma conceptualização de um novo tipo de leitor, capaz de atender às renovadas exigências do mundo contemporâneo.

O consenso sobre a necessidade de criar condições para a promoção da literacia e da leitura, ao longo da vida, e a crença no poder que estas parecem encerrar sustentam, assim, de algum modo, as políticas internacionais de leitura preconizadas nas últimas décadas e apoiadas por organismos internacionais como a ONU e a UNESCO, como veremos, transformando o indivíduo num assunto de governação política.

2. Estudos internacionais de avaliação de competências

A preocupação social e política com a leitura vai-se objectivando na realização de estudos internacionais de avaliação de competências. Efectivamente, um factor determinante na instituição da leitura e da literacia como problemas nacionais é a sistematização de avaliações de competências neste domínio assim como a definição de perfis de leitores. Estes não só vão dando conta de indicadores alarmantes no domínio das competências literácitas como, de algum modo, consciencializam a sociedade civil e o Estado sobre a urgência e o sentido da intervenção nesta área. De algum modo, a construção de medidas públicas de promoção leitora alicerça-se num discurso sobre a não leitura, sobre o perigo apocalíptico do seu declínio, e na necessidade de alterar o sentido dessa direcção, por se partir do pressuposto, que caracterizou as sociedades industriais, de que desenvolvimento individual e social são congruentes, de que maior escolarização e consequentemente domínio de competências de literacia se traduzem em acréscimo de democracia, de inclusão e de bem-estar colectivo. Naturalmente compreende-se que na economia e sociedade modernas, a sua multicomplexidade, exigindo multiliteracias, constitui também uma fonte de percepção do declínio, de falha e de necessidade de intervenção política que inverta esse ciclo:

“with the economy’s shift away from manufacturing and toward the service and information sectors, the number of such jobs has drastically decline. There simply are much greater demands for literacy. Literacy levels perceived as sufficient in the past are now insufficient” (Roller, 2005: 258).

Efectivamente, uma breve revisão de alguns estudos internacionais de avaliação de literacia³ evidencia como estes instituem a necessidade de um investimento à escala global, levando os diferentes países a repensar modos de promoção da leitura e da escrita não circunscritos ao período de escolarização inicial.

Particularmente relevantes para Portugal são, por ordem cronológica, o *Reading Literacy Study* do International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA,1991), o International Adult Literacy Survey (IALS, 1995), o estudo de Benavente (1996) e o Programme for International Student Assessment (PISA, 2000,2003, 2006).

A consideração dos aspectos psicológicos e sociais da leitura e a preocupação com o desenvolvimento de competências leitoras tornam estes estudos particularmente relevantes para o contexto nacional.

Pela dimensão inaugural que encerra, o *Reading Literacy Study*, promovido pelo IEA em 1990-91 (Elley,1992), abrangendo 32 países, entre os quais Portugal, revelou resultados de avaliação de compreensão leitora em dois níveis de alunos: os de 9 anos (População A) e os de 14 anos (População B).

A definição de literacia que enforma o estudo é desde logo um marcador determinante do seu significado social. Efectivamente, ao conceptualizar-se a literacia como “the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual” (Elley,1992:17), o estudo legitimava um entendimento das funções individuais e sociais da cultura escrita, inscrevendo-a no respeito pelas idiosincrasias individuais e responsabilizando o indivíduo na construção dos desafios da contemporaneidade social.

Os resultados obtidos neste estudo, nomeadamente os que são relativos à leitura, facultaram indicadores que permitem diferenciar países em função dos seus níveis de literacia, tendo-se concluído que os alunos finlandeses apresentavam os melhores resultados nos dois níveis de idades, sendo que a França, a Suécia, a Nova Zelândia, os Estados Unidos e a Itália apresentaram bons resultados na população A.

³Reading Literacy Study –IEA; (1990-1991); National Adult Literacy Survey USA (1993) <http://www.uis.unesco.org/en/stats0.htm>; International Adult Literacy Survey (IALS) – OCDE(1995); Literacy in the Information Age –OCDE (2000) <http://www.akeric.org/plweb>; Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Study in the European context(IALS, 2000); Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS, (2001) – IEA <http://timss.bc.edu/pirls2001.html>. [consultados em 20 de Janeiro de 2008] .

Os bons resultados literários foram encontrados em países cujas economias foram referenciadas como sólidas, com longa tradição literária e fortes indicadores de desenvolvimento social e de saúde. Botswana, Zimbabwe, Venezuela, entre outros, não apresentavam bons resultados, sendo tradicionalmente países com indicadores de saúde, economia e compreensão leitora fracos, levando a concluir que

“countries with low status on the Composite Development Index (CDI) [...] are potentially less able to achieve high levels of literacy on the tests used in this survey[...]. All the developing countries tended to have lower achievement levels than the industrialized nations. In general, their economic position is weaker and they lack long- standing literacy traditions” (Elley,1992: 32).

Os últimos lugares da escala, ocupados por Portugal, Indonésia, Venezuela, foram justificados pelos poucos investimentos feitos em educação e na economia.

Efectivamente, o estudo demonstrou que os indicadores como a qualidade de instrução e ambiente familiar, a disponibilidade de materiais de leitura, os níveis económicos dos professores e a saúde são também importantes quando se pensam factores determinantes para a literacia, pelo que a correlação é complexa e nunca linear.

Assim, o estudo do IEA identifica factores que explicam diferentes níveis de literacia, deixando claro que dinheiro disponível para gastar na escola, em professores e alunos saudáveis, nomeadamente na disponibilização de materiais escritos variados, como jornais e revistas são elementos importantes quando se trata de aumentar os níveis de literacia.

Esta avaliação confirma que dispor de outros materiais de leitura, assim como valores elevados de literacia adulta, de recursos financeiros para investir em educação parecem ser vantagens incontornáveis: “For most countries, the levels of reading literacy are closely related to their national indices of economic development, health, and adult literacy” (Elley,1992: 12).

Confirma-se também a importância da existência de recursos, nomeadamente os que estão afectos às bibliotecas escolares. Assim, reportando ao estudo do IEA, as variáveis identificadas mostram que as diferenças entre países com melhores resultados de leitura e os que piores resultados apresentavam passam também pelo tamanho das bibliotecas da sala de aula:

“Some countries encourage schools to invest heavily in classroom “book-corners” where pupils can get more frequent access to books.[...] This is one of the most important differential policies between high-scoring and low-scoring countries” (Elley lido em Greaney, 1996: 56).

De modo semelhante, também a disponibilidade dos recursos que integram as bibliotecas escolares parece ser determinante para o bom desempenho literário:

“countries vary considerably in the extent to which they make provision for school libraries. In Denmark, Singapore, the United States, Canada and Slovenia principals report that their nine year olds have access to school libraries with over 700 books, on average. By contrast typical school libraries in Portugal, Indonesia, Germany, Greece, Trinidad and Tobago and Netherlands have fewer than 700 books. This study suggests that it is an important variable in accounting for differences in reading literacy levels. Were books numbers were categorized by thousands the high-scoring countries were found to have much larger school libraries, and the difference was even greater after adjustment for economic and social conditions” (Elley lido em Greaney, 1996: 56).

Há, por conseguinte, dados que indiciam como a possibilidade de acesso a uma diversidade de livros e materiais pode ser um factor-chave para melhorar níveis de literacia.

Outra variável importante, apontada por este estudo, parece ser o tempo de leitura silenciosa em sala de aula: os países que apresentam maior percentagem de tempo são os que obtêm melhores resultados.

Tendo presente que os resultados obtidos emergem de um contexto específico, não podendo ser extrapolados nem necessariamente validados noutros espaços e tempos, certo é que outro contraste verificável entre os países analisados é que, quando confrontados com os objectivos de leitura, os professores dos países que apresentavam melhores resultados estão mais preocupados com o interesse e o prazer da leitura. Contrariamente, os professores de países como Portugal, Venezuela, Indonésia, com resultados menos positivos, revelam atribuir maior importância ao ensino de *skills*. A leitura destes últimos dados não nos pode deixar de questionar a objectividade da sua interpretação, pois, não parece haver informação suficiente para saber se efectivamente os professores portugueses, em 1990, orientavam o ensino da leitura por *skills*, ainda que os programas de Língua Portuguesa de algum modo indiciassem esse sentido. Estes resultados, se confrontados com aquilo que os alunos acreditam ser importante na leitura, permitem ver que face às diferentes formas de se tornar leitor, estes seleccionaram como factor mais importante para ler “gostar de ler”, seguido de “ter imenso tempo para ler”.

Sobre este domínio, os professores enfatizam as questões da competência leitora relativamente aos alunos tradicionalmente não leitores. Relativamente aos bons leitores dos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, diferencia-os o facto de para os primeiros ser importante

“Having many good books around, Learning many new words and Doing many written exercises. By contrast, the best readers in low-scoring countries stressed Sounding out

the words, Regular drill on the hard things, and Doing much reading for homework” (Elley lido em Greaney, 1996: 56:14).

Assim, os bons leitores dos países que apresentam maior número de não leitores valorizam as actividades associadas à decodificação, a trabalhos escolares e não à existência de actividades livres de leitura. Este aspecto parece fazer atribuir um valor considerável à necessidade de não veicular uma versão escolarizada redutora de leitura, ressaltando factores extra-escolares, identitários, associados ao prazer na leitura e à leitura livre.

Considerando a especificidade do contexto em que se realiza este estudo, o contraste que este sugere leva Elley, numa análise posterior, a evidenciar que os programas mais bem sucedidos no sentido de diminuir a proporção dos não leitores são os que visam o prazer e os bons livros, mais do que o ensino explícito de competências: “successful reading programs appear to flourish in a context where many books are available and teachers encourage children to read and enjoy them” (Elley, lido em Greaney, 1996: 51). Deste modo, podemos concluir que os alunos têm razão: gostar de ler é fundamental... e, portanto, fomentar esse gosto também.

Na mesma linha, sugere que os programas de ensino explícito de *skills* parecem ser menos benéficos para melhorar níveis de literacia do que programas que procuram captar o interesse dos alunos, encorajando-os a ler de forma independente. Quando o professor permite a leitura silenciosa e encoraja a ler muito, os valores de leitura aumentam, o que necessariamente obriga a que se reordenem prioridades. Neste sentido, programas que permitem aos professores aceder ao potencial de bons livros têm permitido alcançar melhores resultados (Elley, lido em Greaney, 1996: 53).

Importa reiterar, para sistematizar, que os factores que mais parecem diferenciar os países com elevados desempenhos dos que apresentam baixos resultados são: “large school libraries, large classroom libraries, regular book borrowing, frequent silent reading in class, frequent story reading aloud by teachers, and more scheduled hours spent teaching the language” (Elley, 1992: 13).

A primeira das variáveis apontadas como importantes na promoção da leitura dos países desenvolvidos é a existência de livros: a média de livros da biblioteca da escola, nos países com melhores resultados, é de 3500, contrastando com os 600 livros, (não raro inflacionados pelo número de manuais) que parecem caracterizar o fundo bibliográfico das bibliotecas dos países com piores resultados de literacia. Parece existir também um contraste evidente relativamente às bibliotecas de sala de aula: 55% dos professores dos países com melhores resultados dizem ter bibliotecas com mais de 40 livros, contra os 20% dos países cujos resultados são menos positivos.

Estavam, pois, identificadas linhas de um horizonte de possibilidades de leitura a uma escala mais global. A leitura política destes dados estaria ainda por fazer e por traduzir-se em medidas concretas.

Se tivermos em consideração os dados referentes a Portugal, importa ter presente que este estudo teve não só um cunho inaugural como constituiu um referencial incontornável no sentido de que apontava um conceito nuclear, o de literacia, relativamente desconhecido em contexto nacional, e mapeava a primeira caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa:

“Ao contrário de alguns países com experiência deste tipo de pesquisas, Portugal pode pela primeira vez, dispor de resultados de aplicação de medidas de avaliação fiáveis neste domínio, construídas com base em critérios cognitivos e linguísticos previamente definidos” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 8).

Abrangendo uma amostra de 2660 alunos do 4.º ano e 3382 do 9.º ano, pretendia-se conhecer os desempenhos de leitura dos leitores, associando-os a variáveis de idade, sexo, região, formação e experiência do professor, hábitos de leitura em casa, situação escolar e contexto de ensino.

Constatou-se a existência de valores preocupantes relativamente à população A, tendo-se verificado valores mais favoráveis na população B. Estes dados parecem confirmar que os alunos mais velhos, mais escolarizados, tendem a apresentar melhores resultados, o que parece confirmar a importância da escolarização para a obtenção de resultados positivos. Começava, pois, no caso português, a confirmar-se a necessidade de maior investimento político na escolarização da leitura. De igual modo, as variáveis do estudo constituiriam linhas de orientação para futuras políticas.

O estudo deu conta de que, com menos livros na escola e em casa, as crianças portuguesas consomem durante mais tempo conteúdos televisivos e situam-se num nível de literacia abaixo da média internacional. Igualmente constatou-se haver uma relação positiva entre os hábitos de leitura dos alunos, nomeadamente os que decorrem de uma frequência de leitura voluntária, e os respectivos rendimentos escolares.

Promover o desejo de ler garantindo o acesso a bens culturais surgia, pois, como uma das linhas de intervenção possível.

Os dados disponibilizados referentes aos grupos de alunos do 4.º e 9.º anos de escolaridade evidenciam a dificuldade que estes manifestam predominantemente em compreender textos informativos. Os resultados mostram igualmente que o grau de dificuldade de compreensão aumentava se a informação estivesse formatada em gráfico e tabela. Os melhores resultados ocorrem na categoria dos textos narrativos, no caso dos alunos do 4.º ano, sendo que os alunos do 9.º ano se situam acima da média

internacional em qualquer dos três domínios de leitura, podendo, no caso específico desta população significar que o tipo de texto aparentemente não afecta o desempenho. A variável sexo tem efeitos diferentes nas duas populações: é no 4.º ano que a população feminina obtém melhores resultados do que a masculina. Implícita parecia estar pois a necessidade de pensar medidas que integrando o currículo favorecessem o desenvolvimento de competências sofisticadas de compreensão em paralelo com o alargamento dos textos lidos em contexto escolar.

Sobre a relação entre o desempenho de leitura e a situação escolar (considerando escola e recursos educativos), o estudo revela que a escolas com maior dimensão e maior número de estudantes correspondem melhores desempenhos na prova. Relativamente, aos resultados do 4.º ano, conclui-se que a existência ou não de bibliotecas escolares parece não ter impacto positivo no desempenho dos alunos;no entanto, não deixa de referir-se que “A tal facto não deverá ser alheia a exiguidade (e qualidade) das bibliotecas das nossas escolas do 1.º ciclo” (Sim-Sim & Ramalho, 1993:58)⁴. Situação diferente é a que se encontra na população B, pois:

“As diferenças das médias entre escolas com e sem salas de leitura e jornais escolares apontam para uma relação positiva entre a disponibilidade destes recursos e os desempenhos médios dos alunos” (Sim-Sim e Ramalho, 1993: 59).

Esta análise permitiu concluir que a acessibilidade a espaços de leitura e a materiais de leitura, na escola, no caso do 9.º ano parece influenciar os desempenhos dos alunos.

De modo semelhante, também a existência de recursos de leitura disponíveis na comunidade, nomeadamente os disponibilizados pelas bibliotecas municipais, parecem ter um efeito positivo no desempenho de leitura. Esboçava-se, assim, a necessidade de garantir o acesso a bens culturais, nomeadamente através da disponibilização de diferentes suportes de leitura

Constituindo o primeiro trabalho de alcance alargado, no âmbito da literacia, em Portugal, destacaríamos, o seu papel para a abertura de um espaço de outras investigações que foram construindo uma rede de informações sobre práticas escolares de leitura e que, não raro, problematizam, teorizando, o lugar da leitura, as suas funções, os seus objectos e os seus espaços.

A dimensão inaugural e de algum modo pioneira deste estudo de avaliação internacional não deixou de se repercutir quanto aos modos de pensar as práticas leitoras e as suas formas de promoção, nomeadamente ao nível do discurso político.

⁴ O relatório internacional refere Portugal como um dos países cujas bibliotecas escolares do 1.º ciclo têm em média menos de 700 livros.

Efectivamente, quer a constatação de existência de países cujos valores nos diversos indicadores de desenvolvimento eram manifestamente baixos, quer a confirmação de estudos e diagnósticos internacionais alarmantes sobre as capacidades literárias de adultos e de jovens alunos e sobre a diminuição de práticas de leitura e de uso de bens culturais (EUROSTAT 2007a) foram operando a consciência da urgência de mudança, objectivada numa preocupação política e numa responsabilização estatal crescentes. Em sentido semelhante, concorre igualmente a progressiva consciência social dos valores da leitura e da cultura e seu potencial impacto num futuro próximo (EUROSTAT, 2007b)

Aumentar os níveis de literacia, entendida como capacidade de compreender e utilizar a linguagem escrita, e de utilização e fruição de bens culturais parecia, então, na década de 90, surgir como uma pré-condição potenciadora da qualidade de vida nos países em vias de desenvolvimento, viabilizando-se novas economias e serviços essenciais, como para assegurar e diversificar o caminho percorrido nos países desenvolvidos.

Este reconhecimento mundial da importância das competências literárias e dos hábitos de leitura no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, originou, por isso, a implementação generalizada de políticas públicas de promoção leitora em contextos geográficos, culturais e económicos diversos. Efectivamente, estudos sobre práticas de promoção da leitura nos países da OCDE confirmam que, apesar da existência de níveis diferenciados de desenvolvimento económico, social e cultural, há consensos mais ou menos alargados sobre o valor social da leitura e a necessidade de promover políticas, práticas e orientações que favoreçam a criação de condições de emergência de estilos de vida qualitativamente superior.

Elley, numa análise posterior ao estudo do IEA que coordenou, sublinha que

“persistent, focused, informed programs; courageous political leadership; good management of limited resources; and informed enthusiastic teaching are required if we are to achieve the long term goal of helping children in developing countries learn to read. When this goal is realized, these children will have access to new sources of knowledge, insight, and pleasure that can help illuminate and change the quality of their lives”(Elley, lido em Greaney, 1996: 55).

As orientações do estudo de Elley não deixam de se ecoar na programação política; no entanto, frequentemente no discurso político a criação de programas de promoção da literacia parece legitimada pela crença na suposta inversão de ciclos de pobreza que esta favorece, silenciando a evidência de que tal objectivo não depende exclusivamente das suas potencialidades e concretizações.

O reconhecimento da valorização e promoção internacionais da literacia objectivam-se no crescimento fulgurante de estudos que, reutilizando o conceito de literacia, diagnosticam o estado dos diferentes países neste domínio, as práticas culturais dos seus cidadãos, os seus hábitos de leitura de livros e outros suportes de leitura, assim como de programas, práticas e medidas que se encontram enraizadas e disseminadas nos diferentes países com objectivos, grupos alvo e promotores diversos. Nesta mesma linha, uma das consequências imediatas que o estudo de 91 do IEA, operou foi a preocupação e actuação dos diferentes países que sentiram os seus sistemas escolares questionados por resultados negativos. Estados Unidos e Inglaterra, entre outros, elaboraram leis que visaram alterações curriculares no sentido de promover práticas de literacia, de leitura ao longo do ano e de formar professores, nestas áreas⁵.

Relativamente a Portugal, não deixaram de ser apontadas carências de ordem estrutural, destacando-se a falta de recursos em ambiente familiar, nomeadamente de livros, mas também em contexto escolar:

“perante a escassez de materiais de leitura disponíveis nas casas das crianças portuguesas, (...) julgo que se fosse possível inundar as escolas com livros e revistas,

⁵ Relativamente ao Reino Unido, o debate sobre os conteúdos literários objectivou-se na criação de medidas nacionais com particular impacto no currículo nacional. O documento *A Reading Revolution: How we can teach every child to read well*, National Literacy Policy (NPL, 1997), e *The Implementation of the National Literacy Strategy* (DfEE, 1997) desenhavam metas de literacia. Para as atingir foram tomadas medidas de que destacamos o reforço do programa de educação formal para a infância, entendida agora como o período dos 0-5 anos e não dos 0-8, como reconhecido internacionalmente. Esta preocupação política de intervenção na educação formal ganhou novos contornos com a introdução no currículo nacional dos conteúdos relativos àquilo que as crianças dos 4 aos 11 anos deveriam saber. Desta intervenção destacamos as medidas: a) introdução da “Literacy hour” com respectivo enquadramento e suporte relativamente aos objectivos dos professores e material necessário; b) a designação em 1998/99 do Ano Internacional da Leitura de forma a modificar o perfil de leitura de todos os elementos da comunidade; c) a revisão dos cursos de formação de professores (Initial Teacher Training – ITT); d) promoção do envolvimento dos pais na aprendizagem da leitura por parte dos filhos.

A National Literacy Strategy (NLS) introduziu assim, em 1998, contrariando as indicações da International Reading Association (IRA), relativas ao perigo de um entendimento homogeneizado de literacia, um espaço em que propunha a introdução precoce de conteúdos literários, apresentando aos professores a necessidade de aderirem a uma fórmula particular de ensino de literacia que passou a ser designada “Literacy hour” com frequência diária. Os diferentes componentes desta hora incluem um tempo dedicado ao ensino de conteúdos de literacia, a distinção entre os diferentes níveis de ensino do texto, da frase e da palavra, um enquadramento para o ensino mapeando o currículo nacional e definindo objectivos concretos de leitura para cada ano de escolaridade e o uso de abordagens de ensino, até então, não comuns no Reino Unido como “Shared reading and writing” e “guided group reading and writing”.

Partilhando com a investigação a importância do ensino de competências básicas de literacia, olhando-as como ferramentas imprescindíveis para outras aprendizagens, a NLS propunha um entendimento que não fosse mutuamente exclusivo entre os objectivos de uso da literacia e o prazer da literatura. A abertura da recepção da turma a todo o tipo de textos era pois um dos caminhos apontados.

Relativamente aos Estados Unidos da América, veja-se os relatórios *A Nation at Risk e Becoming a Nation of Readers*, na década de 80; a década de 90 é particularmente profícua na produção de medidas: *American Reads* (1996 – política que enfatiza a “reading success equation”); *Reading Excellence Act* (1997 – resposta conservadora à medida anterior); *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Medida liberal) e *No Child Left Behind /reading First* (medidas conservadoras) cf. Edmondson, Jacqueline (2005) in Shannon Patrick, Edmondson, Jacqueline (Eds.) *Reading Education Policy. A Collection of Articles from the International Reading Association*.

talvez a tendência actual se invertesse. As crianças lêem se nós lhes disponibilizarmos material de leitura” (Sim-Sim, 1996: 100).

O discurso sobre a falência da escola no cumprimento da sua função de ensino de competências de literacia começa assim a emergir, constituindo, como veremos, um elemento comum à sucessão de estudos de avaliação e hábitos de leitura realizados em Portugal. “Tornou-se evidente que a escola estava a falhar na sua função de ensinar a ler” (Sim-Sim, 1996:17; Sequeira, 2000; Sim-Sim, 2004). Começava-se, então, a construir um discurso sobre o declínio da leitura e das instituições que tradicionalmente cumpriam a função do seu ensino. Se esse discurso do ponto de vista histórico, não seria marcado pela novidade, a construção política em torno da não leitura era agora suportada pelos dados fornecidos pelo IEA. A construção estatística da leitura começava a criar um espaço de legitimação de novas medidas políticas.

Ainda que o Programa de Português de 91 não se suporte empiricamente nos dados do IEA, o seu aparecimento não deixa de ser revelador da antecipação que ele constitui em si. Como veremos, posteriormente, a valorização da leitura, nomeadamente, da sua dimensão recreativa, quer a diversificação de objectos de leitura, quer a regulação do tempo dedicado à leitura constituem propostas que este programa objectiva e que, de algum modo, o estudo do IEA preconiza.

Se o estudo do IEA deixa clara uma preocupação com as competências literárias da população escolar e modeliza desenhos curriculares que procuram integrar as dimensões cognitivas da competência leitora, outros estudos não deixam de evidenciar como esta preocupação social extravasa as fronteiras da escola. Neste sentido, a medição de competências faz-se também considerando a população adulta. O estudo *The International Adult Literacy Survey* (IALS, 1995), visando criar perfis de literacia, através da comparação internacional, relativa aos desempenhos da população inquirida, constitui nesse domínio um trabalho que importa considerar, sobretudo porque evidencia o sentido pluridimensional das aprendizagens de literacia, não o confinando ao período escolar. A sua importância radica também no facto de se considerar a literacia como a capacidade de processamento de informação escrita e da sua utilização na vida quotidiana (social, profissional e pessoal), contida em materiais impressos vários, considerando também a sua aprendizagem contínua por níveis distintos. O IALS colocava a tónica da capacidade literária nas situações de uso, deixando clara a sua importância para a participação integral na vida em sociedade.

Considerando o facto de as aprendizagens literárias ocorrerem para além da escola, reforçando o papel das *skills* para o desenvolvimento da economia de mercado, o sucesso económico e o desenvolvimento social e individual, o estudo assume-se como

um instrumento importante para a análise política nacional. A associação desta competência ao desenvolvimento económico e social realizada neste estudo não deixa de constituir um instrumento de modelização da intervenção política nacional.

Nele, a sociedade aparece como um horizonte de possibilidades formativas para além da escolarização. Subjacente surge um novo paradigma educativo: o da aprendizagem ao longo da vida, sendo evidente que uma parte da população, ainda que escolarizada, apresentava níveis de literacia não compatíveis com os desafios da sociedade de informação.

Paralelamente, percebe-se uma preocupação por compreender por que nas sociedades modernas aqueles que aprenderam a ler não lêem. O conceito de aliteracia [Edwards, 2008] sendo mais ou menos novo coloca, pois, questões antigas.

O Estudo de Ana Benavente (1996) relativo à avaliação das competências de literacia adulta, emergindo de um compromisso de fazer para o contexto nacional uma réplica do IALS, apresenta-se como uma referência importante que, de algum modo, baliza um período de início de preocupação crescente com as questões da literacia, avolumando reacções em torno das potenciais causas inerentes aos défices constatados. A constatação de forte associação entre níveis de escolaridade e desenvolvimento das competências de literacia na população portuguesa confirma a necessidade de investimento político.

Partindo de uma conceptualização de literacia como *a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana*, o estudo nacional de literacia revelou que a maior parte da população adulta (maiores de 15 anos) apresentou níveis de literacia bastante reduzidos: 10,3% não conseguem usar a leitura nem a escrita, 70% usaram estas competências para resolver tarefas simples e apenas 7.9% dos inquiridos demonstraram um domínio completo da leitura e da escrita. A consideração de tarefas e de materiais como a leitura e a interpretação de textos em prosa (artigos de jornais, revistas...), a identificação e o uso de informação específica em documentos vários (anúncios, horários, gráficos, índices) permitiram constatar que as competências de leitura se adquirem não exclusivamente por via escolar, sendo que os diferentes contextos profissionais poderão contribuir para a perda das aprendizagens efectuadas e para a alteração de práticas de leitura, sendo igualmente certo que “as competências que se possuem no domínio da literacia condicionam ou potenciam quer o acesso a determinadas actividades profissionais quer o respectivo desempenho” (Benavente, 1996: 51).

Constatou-se, igualmente, apesar do nível de literacia em Portugal ser baixo, existir uma relação entre os níveis de literacia e o grau de escolaridade e a proveniência

social dos indivíduos inquiridos. Assim, apesar de apenas 7,9% dos inquiridos terem adquiridas competência de leitura e de escrita em contexto escolar, os autores do estudo revelam que o grau de escolaridade permite um acréscimo destas competências. Igualmente significativa é a relação entre os níveis de literacia e a motivação familiar. É claro também que a um nível de literacia mais elevado corresponde uma maior taxa de leitura. Ainda assim, a frequência declarada de leitura de livros é baixa – “Só 9% dos indivíduos auscultados dizem ler em média um livro ou mais por mês. Praticamente 70% nunca ou raramente lêem livros” (Benavente, 1996: 41). Sobre jornais, apenas 19% da amostra inquirida declaram ler jornais diariamente.

Apesar de o perfil de competências da população inquirida ser particularmente baixo, importa ter presente que mais de metade dos inquiridos apenas possuía o 1.º ciclo do ensino básico. Naturalmente, razões históricas e culturais permitem contextualizar estes dados; no entanto, os investigadores desde logo sublinharam que “os dados estatísticos e históricos (...) apontam para a responsabilidade do sistema de ensino na situação da literacia em Portugal, tendo a ver sobretudo, e antes de mais, com a falta de escola” (Benavente, 1996: 402, 403), reconhecendo igualmente que, apesar dos indicadores de crescimento como dos respeitante ao alargamento da rede de ensino-pré-escolar e do número de anos de escolaridade obrigatória, se verifica uma baixa taxa de escolarização da sociedade portuguesa.

Particularmente importante parece ser o dado de que 70% dos portugueses, que estão localizados no nível mais baixo de literacia, afirmam estar satisfeitos com as suas capacidades de leitura e escrita. Parece, assim, haver uma fraca consciencialização da população portuguesa face aos seus baixos níveis de literacia, não sendo evidente uma consciência sobre os limites que esta realidade impõe nomeadamente face à possibilidade de progressão na carreira profissional. Os portugueses pareciam desconhecer a importância do domínio de competências de literacia na sociedade de informação, estando à margem do seu poder de transformação.

A partir da década de 90 parece, por conseguinte, haver um ambiente de exigência política, legitimada quer pelos desafios da sociedade moderna quer pelos estudos já referidos que, de algum modo, cristalizam um discurso público de não leitura e apontam simultaneamente um horizonte de possibilidades de intervenção política.

As conclusões e linhas de orientação do estudo IEA têm vindo a ser reforçadas nos últimos anos pela assunção por parte da OCDE da missão de dar conta de um retrato mais “uniformizado” das competências de leitura. Nesta linha, o *Program for*

International Student Assessment (PISA) funcionará como um instrumento de avaliação e de veiculação de linhas de orientação política no domínio da leitura.

Lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), em 1997, o ciclo de estudos sobre rendimento dos alunos (PISA 2000, 2003, 2006), relativamente à literacia em leitura, aquela que nos interessa no âmbito do nosso estudo, permite monitorizar os sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, relativamente ao uso quotidiano dos seus conhecimentos, portanto, à resolução de problemas em contexto real.

Particularmente relevante é facto de estes estudos adoptarem uma perspectiva de avaliação de competências, o que significa que estão centrados na necessidade de conhecer até que ponto os alunos são capazes de usar conhecimentos e destrezas, aprendidas na escola, quando se vêem confrontados com situações e desafios em que precisam de os usar.

No caso português, verificamos claramente um reconhecimento político da instrumentalização destes resultados na modelização de medidas políticas:

“Os resultados deste estudo poderão ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos como instrumentos de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas tendentes a melhorar a preparação dos jovens para a sua vida futura” (GAVE, 2001).

Politicamente, assume-se, pois, que a OCDE e os dados destes estudos permitem estruturar campos de intervenção.

No contexto deste estudo, a literacia foi definida como “a capacidade de cada indivíduo compreender, usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade” (GAVE, 2001), o que, de algum modo, evidencia como o poder político começa a incorporar uma concepção de literacia mais vasta que obriga a reconsiderar os desafios que não só a escola, mas também a sociedade enquanto espaço educativo enfrentam no sentido de proporcionar experiências de literacia significativas.

Estas avaliações revelam uma proximidade conceptual e metodológica com o Estudo de Benavente, o que de certa forma, confirma um cenário problemático relativamente às competências literárias dos portugueses. Este défice é ampliado, quando comparado com os desempenhos dos restantes países participantes, constituindo um foco de pressão sobre o poder político no sentido de agir de forma a alterar os baixos índices de literacia.

Efectivamente, tendo por objectivo aferir as competências e os conhecimentos de jovens de quinze anos nos domínios de literacia em leitura, literacia matemática e

científica, os dados obtidos revelam que Portugal está entre os países que apresentam resultados mais fracos ao nível da literacia da capacidade para compreender, utilizar e analisar textos a fim de poder realizar os seus objectivos e ter um papel activo na sociedade [OCDE, 2001:20], parecendo não alterar o sentido dos dados já referenciados no estudo do IEA (1991).

O primeiro estudo evidencia como metade dos alunos se situam, considerando a escala 1 a 5⁶, em níveis baixos de literacia, revelando dificuldades ao nível da capacidade de extracção e recuperação de informação, interpretação do conteúdo lido e reflexão e avaliação crítica de textos, compreensão de detalhes relevantes para a tarefa [GAVE, 2001], sendo que 52% dos estudantes portugueses se situam em nível inferior a 2. Apenas 27% dos alunos revelam conseguir resolver tarefas de leitura de alguma complexidade, 17% localizam informação implícita e apenas 4% parecem ser bem sucedidos em tarefas complexas de leitura, como gerir informação de difícil localização em textos e avaliação crítica dos mesmos, característica dos estudantes com nível de proficiência 5.

Igualmente relevante é o facto de continuar a verificar-se uma relação entre o nível de escolaridade e os desempenhos finais.⁷ De facto, os alunos de 15 anos que frequentam o 10.^o e 11.^o anos apresentam melhores desempenhos, sendo até superiores à média encontrada nos países da OCDE, aspecto que parece continuar a confirmar a importância da escolarização.

Constata-se que os alunos com melhores resultados no PISA são provenientes de famílias com recursos educacionais e bens culturais elevados e em que é maior a frequência com que os pais interagem com os filhos na partilha, discussão de temas, livros e filmes, confirmando-se que “Quem vai à escola não é apenas a criança. Quem vai à escola é a criança e a sua genealogia” (Raúl Iturra in Reis, 2005).

⁶ Os cinco níveis de competências em leitura permitem agrupar maus leitores (níveis 1e 2), leitores regulares (níveis 3e 2) e bons leitores (níveis 4 e 5), em função do seu saber fazer: **Nível 1**: localizar informações explícitas num texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; relacionar a informação de um texto de uso quotidiano com outras informações conhecidas; **Nível 2**: inferir informações num texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal; **Nível 3**: localizar e reconhecer relações entre informações de um texto; integrar, ordenar várias partes de um texto para identificar a ideia principal; compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto; **Nível 4**: localizar e organizar informações relacionadas num texto; interpretar os sentidos da linguagem numa parte do texto, tendo em conta o texto como um todo; utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto; **Nível 5**: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto; avaliar criticamente um texto; demonstrar uma compreensão global e detalhada com conteúdo ou forma não familiar.

⁷ O Estudo *Internacional Reading Literacy* realizado em 91 [cf Sim-Sim e Ramalho, 1993] já apontava para esta tendência.

Particularmente significativos são os dados referentes ao sucesso demonstrado pelos alunos portugueses relativamente à competência leitora de textos narrativos, em que se destacam pela positiva face aos valores médios do espaço da OCDE, deixando claras as dificuldades no diálogo com o texto dramático e texto utilitário. A onnipresença do texto narrativo no desenho curricular do processo formativo dos alunos poderá explicar a proficiência a este nível.

Apesar de o ensino da língua, nas últimas décadas, assentar num paradigma de natureza comunicacional, sendo evidente a presença de textos e materiais utilitários nos documentos reguladores do ensino da língua, os dados obtidos parecem confirmar a não consecução dos objectivos comunicacionais que os mesmos pressupunham, não se traduzindo consequentemente num aumento de competências de leitura:

“poderemos suspeitar que essas indicações relativas ao uso dos textos informativos não foram cumpridos ou, então, não produziram resultados visíveis traduzidos no aumento das competências de leitura e no incremento dos níveis de literacia”(Custódio, 2003:63).

Estavam, pois, reforçadas condições políticas para um reinvestimento em medidas de política educativa, nomeadamente no que se refere ao lugar dos textos informativos/utilitários no currículo.

No PISA 2003, a área de leitura não foi analisada com a profundidade idêntica à da avaliação de 2000. Dos 141 itens utilizados em 2000, apenas 28 foram agora objecto de atenção.

Foram igualmente consideradas três dimensões: o formato do material de leitura (textos contínuos e não contínuos), as tarefas a realizar e o uso privado, público, ocupacional que se pretende dar ao texto. Relativamente ao tipo de tarefa, pretendia-se avaliar a capacidade de extracção e recuperação de determinada informação com vista à interpretação do que se lê e reflexão e avaliação de conteúdos e formato do texto.

As conclusões continuam a ser preocupantes:

“Tal como em 2000, Portugal continua a ter uma percentagem elevada de alunos nos níveis inferiores: 48% dos jovens de 15 anos têm nível de proficiência de leitura 2, ou inferior, enquanto essa percentagem, no espaço da OCDE, é de 42%” (GAVE, 2004: 42).

Os alunos portugueses, ao nível dos textos contínuos (textos em prosa) e para inferir o objectivo do autor, seguem ligações lógicas e linguísticas no âmbito dos parágrafos, mas na ausência de marcadores discursivos claros, não conseguem localizar, interpretar ou avaliar informação implícita, não referindo significados psicológicos e metafísicos, não conseguindo igualmente analisar textos cuja estrutura do discurso não seja óbvia nem esteja explicitamente apresentada. Não demonstram

igualmente uma compreensão precisa e profunda de textos longos e complexos, não sendo capazes de os avaliar criticamente em função de conhecimentos especializados.

Relativamente aos textos não contínuos [gráficos, listas, diagramas], os alunos demonstram ser capazes de compreender informação distinta num mapa simples, num gráfico de linhas, mas também combinar partes de informação de um gráfico ou tabela, não conseguindo, no entanto, descobrir num texto longo informação sem ajuda de organizadores como títulos, ou grafismos especiais (GAVE, 2004: 42).

Confirma-se que o desempenho médio dos alunos portugueses em contexto de leitura, comparativamente com os resultados médios da OCDE, se situa abaixo da média e bastante distanciados dos países que obtiveram melhores resultados.

Impunha-se, portanto, tirar ilações destes resultados. A narrativa política que estes dados pareciam estruturar escrevia-se também pela sugestão de a escola proporcionar aos alunos a tomada de consciência da existência de diferentes estratégias de estudo; insistindo-se, igualmente, na necessidade de esforço e perseverança, na criação de um ambiente em que os alunos se sentissem parte integrante da instituição, e pela promoção diferenciada de práticas de ensino de leitura quer pelos professores quer pelas instituições de formação inicial.

A preocupação política com o impacto social destes resultados objectiva-se na realização da análise do desempenho em literacia, numa perspectiva de evolução temporal e na sua divulgação.

De facto, o ME-DGIDC, por comparação de desempenhos entre ciclos, dos alunos portugueses, verifica que o desempenho médio global dos alunos portugueses, ao nível da literacia de leitura, atingiu o valor 478 no ciclo de 2003, tendo registado uma evolução positiva relativamente ao ano 2000 (desempenho de 470) (Lima, 2007: 4), sendo que no *ranking* internacional passámos a ocupar a posição 22 contra o 34.º lugar do Pisa anterior (OCDE, 2007).

Dá-se destaque, igualmente, à redução de percentagem de alunos cujos desempenhos se apresentaram abaixo do nível 1 (alunos dos 7.º, 8.º e 9.º anos - de 8,3% em 2000 para 5,8% em 2006), verificando-se também melhorias em todos os outros níveis, ainda que diminutas.

A comparação com os alunos dos outros países evidencia como os alunos portugueses apresentam desempenhos semelhantes a outros países mediterrânicos (Itália, Grécia e Espanha), sendo que se verifica uma ligeira tendência de recuperação de resultados em literacia de leitura, muito embora esta aproximação decorra também do facto de muitos países terem revelado um declínio nos seus desempenhos de leitura entre o PISA 2000 e o PISA 2003.

Sintetizando, importa registar um discurso sobre literacia que o PISA corporiza, evidenciando uma preocupação comum de uniformização de competências, reiterando-se igualmente a importância de Portugal tomar um conjunto de medidas capazes de modificar os resultados não positivos, fazendo-o à semelhança de outros países [Dinamarca, Irlanda, Finlândia] cujos investimentos em educação, na economia e na administração parecem ter permitido inverter o ciclo de resultados negativos em literacia.

O entendimento do que é a literacia em leitura, fortemente focalizada na sua dimensão cognitiva e nas capacidades que importa desenvolver, dos textos a ler, dos objectivos de leitura e dos seus diferentes contextos, apresentado pelo PISA, constituía, pois, para os diferentes países um instrumento uniformizador e legitimador de práticas de leitura.

Se o sentido do investimento político proposto parecia direccionar-se para a escola, depois de realizada a cartografia das competências dos alunos que a frequentavam, assistimos a uma ampliação do espaço de intervenção, nomeadamente, no domínio da promoção leitora, tomando-se outros beneficiários que não apenas os de idade escolar, outros agentes, outros espaços, novas formas de construir sociedades leitoras. Estas emergem naturalmente de um novo paradigma educativo e de uma nova concepção de leitura. Efectivamente, esta nova ordem de intervenção decorre de um aproveitamento de toda a vida social como espaço educativo, o que pressupõe, igualmente, um novo paradigma de educação ao longo da vida e a consideração dos diferentes actores nessa construção social e discursiva.

Nesta ordem de ideias, velhos e novos actores parecem emergir como elementos participantes na construção social de uma sociedade literacitamente competente.

Neste processo, a relevância social e histórica da leitura materializa-se quer na dinâmica de organizações internacionais com longa data de existência, quer no aparecimento de novas organizações que enriquecem o panorama de intervenção cívica, cultural, social e política à escala mundial, e que, parecendo concordar com a urgência de uma agenda de intervenção comum e/ou em rede, olhando os valores culturais e educativos não apenas como valores em si mesmos mas como uma dimensão instrumental, visam operar uma verdadeira mudança de horizonte político.

3. Organizações internacionais - Lugares de emergência de medidas políticas de leitura

Directa ou indirectamente motivadas pelas avaliações sucessivas, que orientaram a nossa reflexão no ponto anterior, a política global, por meio de diferentes organizações, alarga o âmbito da sua acção no que diz respeito à literacia. Efectivamente, ou por resultado das avaliações ou por consequência da redefinição das suas funções, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) integram preocupações de promoção da literacia também para os países desenvolvidos.

Assim, no âmbito do nosso estudo, destacaremos dois tipos de organizações internacionais cujas linhas de orientação modelizam o sentido das políticas globais e locais: a ONU e a UNESCO direccionadas para o Desenvolvimento Mundial e a International Federation of Library Association (IFLA) cuja acção está direccionada para as Bibliotecas.

Como veremos, a defesa de uma educação para o futuro que diferentes organismos governamentais e não governamentais sustentam pressupõe que ler, escrever e usar os meios de informação e comunicação são competências básicas necessárias ao exercício responsável de cidadania, sendo que politicamente estas competências são entendidas como condição para um desenvolvimento pessoal e colectivo, contínuo e sustentável. No entanto, reiteramos que, se para estas organizações, a educação e a cultura parecem ser factores de desenvolvimento, uma concepção estritamente instrumentalista e economicista de educação e da cultura e das questões da literacia em particular pode significar que o desenvolvimento desejado se confina exclusivamente a crescimento económico e que as mudanças pensadas, não se inscrevendo na memória social, continuem a ser factores de agravamento e exclusão sociais. Nesta perspectiva,

“a educação/formação deixa de ser encarada como um espaço de formação de carácter utilitário servindo as exigências de um mercado económico. Ela deverá ser assumida como um processo de construção do próprio indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento ao longo de todo o percurso da vida, o que implica um posicionamento pessoal de permanente inquietação e de questionamento” (Neves, 2004: 59).

Como refere Ambrósio,

“nem o optimismo dos que alcançaram um rápido crescimento económico com todas as suas consequências, positivas e perversas, a nível social e político, nem a frustração dos que sofreram o declínio ou a estagnação económica [...] justifica hoje os modelos, estratégias, programas de intervenção que assentam no pressuposto da ligação

automática entre crescimento, desenvolvimento sustentável e desenvolvimento humano”(Ambrósio, 2003: 24).

Contrariamente a um passado recente, “a educação surge, no panorama actual como uma questão fulcral para o desenvolvimento das sociedades, passando a ser encarada não como um meio, mas como uma das finalidades do desenvolvimento” (Neves, 2004: 57).

A adesão ética à utopia de que o desenvolvimento humano não é um *meio* mas o *fim* das mudanças e dos progressos implica perceber que ele só ocorre se forem criadas condições de sustentabilidade, sendo que as políticas, inteligentes e adequadas, feitas de participação cívica por parte de todos, a nível internacional e nacional, constituem um dos elementos, um meio para as concretizar.

Neste sentido, não podemos esquecer as respostas sistémicas (culturais, sociais e políticas) que alguns organismos mundiais procuram dar no sentido da promoção da leitura. Perpassa nas suas linhas de acção a ideia da educação como uma das vias para o desenvolvimento e, em particular, a valorização da participação individual de cada pessoa, o exercício de uma cidadania activa, informada, contrariando um sentido redutor de promoção leitora, que vê uma ligação linear entre competências de leitura e desenvolvimento económico, ampliando-as num sentido plural.

Uma das iniciativas recentes que espelham a preocupação internacional pela leitura em particular e pela literacia em geral como um bem comum, um bem de cidadania global que é imperioso promover, é a declaração, em 2003, do Secretário Geral da ONU de uma década de literacia com o objectivo de reduzir para metade o número de pessoas que, nos países em vias de desenvolvimento, apresentam baixos níveis de literacia e o número daqueles que, vivendo nos países desenvolvidos, apesar das estruturas educativas existentes, são funcionalmente iletrados, não revelando práticas de literacia apesar de saberem ler e escrever. Recentemente, uma segunda década dedicada à erradicação da pobreza, declarada pelas Nações Unidas, parece relançar a urgência de uma agenda comum no propósito ambicioso de reduzir a pobreza, confirmando que, no discurso político, a literacia é cada vez mais perspectivada como uma questão global fundamental para o desenvolvimento humano, e deste modo aparece como um direito de todos, no respeito pelos direitos de cada ser humano.

Os objectivos para o milénio presentes nos Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento⁸ confirmam essa tendência, começando a integrar as propostas de as

⁸A medida 49 das Nações Unidas para melhorar o mundo passa por aumentar os indicadores de alfabetização e de educação. O objectivo é agora assegurar que todas as crianças concluam o ciclo primário. Os programas destinados a promover a educação e a promoção da mulher permitiram elevar a

instituições nacionais e internacionais deixarem de se orientar exclusivamente pelos indicadores clássicos de escolarização primária, secundária e reconhecerem, nos seus programas e medidas, a importância de desenvolver, em função da multiplicação de oportunidades e espaços [escola, associações cívicas, culturais, empresas] o “empowerment”, o sentido de si, a capacidade de cada pessoa aprender na escola, na vida familiar, social, profissional, aprender a compreender a partir da experiência [Ambrósio, 2003].

No mesmo sentido, a UNESCO e os seus indicadores de alfabetização deixaram clara, pela voz do seu director, a determinação reafirmada em mobilizar todas as competências da organização para concretizar o objectivo de, durante a segunda década [2008-2017], conseguir, de modo efectivo, erradicar a pobreza. Sublinhando que todo o Homem tem o direito à educação, a beneficiar do progresso científico e tecnológico e à informação, destacou a ideia de que “Knowledge is a key to sustainable development”, evidenciando igualmente que esta não é “only a question of universal access to knowledge, but also of gender parity, literacy, teacher training, intercultural understanding, and promotion of quality education” [Koichiro, 2008].

A mobilização da comunidade internacional parece ser, pois, uma necessidade cuja urgência deve, segundo a UNESCO, propor novas formas efectivas e sustentadas de disseminar e partilhar conhecimento.

Como esta transferência do conhecimento científico, técnico e humanista requer o uso da escrita e da leitura na sociedade de informação e do conhecimento em que vivemos, então importa promover competências de leitura e de escrita para todos. Uma forma de reduzir o fosso entre os países e, neles, a distância que separa os indivíduos passa, então, seguramente pela promoção das condições que permitam que cada vez mais todos acedam e participem dos bens culturais, económicos e sociais que parecem caracterizar os países desenvolvidos. Neste sentido a UNESCO tem na sua história de defesa da *Education for All* (EFA) uma acção determinante na promoção e fomento da leitura, quer implementando programas próprios, quer apoiando concertadamente organismos internacionais.

Importa ter presente como a UNESCO, ultrapassando a concepção de literacia, entendida como a capacidade de descodificação do código, adopta em 1978 uma definição mais consentânea com os desafios que a sociedade começava a colocar:

percentagem de mulheres alfabetizadas nos países em desenvolvimento de 36%, em 1970, para 70%, em 2000. O objectivo consiste agora em assegurar que, até 2015, todas as raparigas concluem o ensino primário e secundário. Para leitura do *Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*: http://www.unric.org/html/portuguese/pdf/Relatorio_ODM_2008.pdf.

“A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his (or her) group and community and also for enabling him (or her) to continue to use reading, writing and calculation for his (or her) own and the community's development” (UNESCO, 2006).

Reflectindo as preocupações do impacto das novas tecnologias de informação e da globalização, a EFA, no mesmo documento, sustenta a necessidade de redefinir o conceito de literacia, sublinhando: “There is emerging awareness of the broader social context in which literacy is encouraged, acquired, developed and sustained: literacy is no longer exclusively understood as an individual phenomenon, but is seen also as a contextual and societal one”.

A literacia é, pois, recolocada no centro da discussão, sendo reafirmada como um direito humano universal e um instrumento chave para a promoção da equidade social (UNESCO, 2003). A sua instrumentalização política releva, portanto, das prioridades sugeridas por estes organismos internacionais, no sentido de que sejam perspectivadas como compromissos políticos.

A importância que a agenda política internacional confere à leitura está de algum modo objectivada no número crescente de projectos e programas em curso quer através das organizações internacionais como a UNESCO, a União Europeia, quer por meio de outras organizações governamentais e não governamentais de que destacamos também o *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe* (CERLALC).

Criado em 1971, por proposta da UNESCO, o CERLALC, organização iberoamericana e intergovernamental, pretende contribuir para o desenvolvimento das competências leitoras dos cidadãos dos 21 países que o integram. Em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), recomenda, aos governos da região, depois de ouvidos os investigadores na área da leitura, a promoção de medidas que garantam a criação e execução de políticas nacionais de leitura.

Com esta iniciativa, este grupo sugere a institucionalização de experiências, programas de promoção da leitura que se foram dinamizando fora e dentro da escola e que são considerados exemplos de boas práticas.

Efectivamente, organizações governamentais e não governamentais da América Latina e Espanha, considerados os posicionamentos periféricos dos respectivos países, concertaram acções e recursos no sentido da criação e gestão de Plano (s) de Leitura, envolvendo 21 países iberoamericanos – o Plano Iberoamericano de Leitura.⁹ Esta é

⁹ (<http://www.cerlalc.org/ilimita/index.htm>) O CERLALC visa articular sectores privado e público, coordenando acções de promoção da leitura de diferentes horizontes temporais dos países que integram

uma iniciativa que tem como objectivo tornar a leitura um objecto de preocupação política integrada no plano de desenvolvimento de cada país.

Um dos trabalhos realizados neste âmbito foi promovido pela CERLALC e pela OEI em 2002, dando origem a *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica* (Peña, 2005)¹⁰.

A preocupação de conhecer as dinâmicas e características dos projectos de leitura e a necessidade de documentar experiências significativas e modos originais de promoção leitora orientaram a acção desta organização. Cartografou-se o mapa de planos, programas e projectos e acções de promoção da leitura, realizados nos países da Iberoamérica. A análise dos seus objectos e metodologias visava o desenvolvimento de elementos conceptuais para a construção de um referencial comum que permitisse não só analisar o impacto das políticas públicas de leitura, clarificando os progressos e os constrangimentos decorrentes da sua aplicação, como também propor, com base nos dados recolhidos, orientações para a elaboração de políticas de leitura quer a nível nacional quer regional. Pretendia-se, assim, iniciar a construção de uma base de dados sobre experiências significativas de leitura. O inquérito, enviado a 164 fontes situadas no países da América Latina, Espanha e Portugal, ao qual responderam 59 fontes, e a informação complementar, obtida quer por documentos enviados pelos diferentes países, quer por consulta na Internet, permitiu uma sistematização de dados relevante sobre a amplitude e riqueza dos projectos de leitura existentes.¹¹

A informação recolhida permitiu a elaboração de uma agenda de políticas públicas de leitura como o documento *Trás el mapa de la lectura en Iberoamerica*. Mais do que uma recolha de natureza estatística, a importância destes documentos centra-

o integram, constituindo-se num espaço para a partilha de conhecimento e de informação especializada, os responsáveis políticos ligados aos Ministérios da Cultura e Educação, organizações profissionais, organizações da sociedade civil e instituições privadas com quem estabelece alianças e projectos de cooperação. As suas linhas de acção centram-se na protecção da criação intelectual, no estímulo à produção e circulação do livro, à promoção da leitura e da escrita, apoiando iniciativas locais e regionais. Visa, igualmente, a formação de livreiros e editores. A cooperação, assumida como instrumento decisivo para o desenvolvimento, com organismos definidores de políticas públicas de estímulo à leitura e a criação da plataforma ILÍMITA são, talvez, a face mais visível da sua acção.

¹⁰ Este estudo integra uma análise comparativa e transversal dos diferentes planos. Para além de se reunir num só documento informação sobre práticas de leitura aparentemente dispersas, importa registar o seu enorme contributo informativo para os países que desenvolviam e pensavam iniciar planos de promoção leitora. Do ponto de vista da investigação sobre leitura, o contributo parece relevante pois permite definir com maior precisão os contornos dos horizontes conceptual e metodológico das práticas implementadas, podendo-se clarificar não só as concepções de leitura subjacentes aos diferentes planos, os seus objectivos e metas traçadas, assim como os públicos-alvo privilegiados, as linhas de acção promovidas, sua duração, agentes envolvidos, a avaliação feita e os instrumentos utilizados e os resultados obtidos, categorias que servem para caracterizar cada plano e facilitam a comparação entre si. A visão geral e ampla que este estudo corporiza estimula ainda a investigação no sentido de aprofundar aspectos sinalizados como potenciadores do êxito dos diferentes projectos, e de conhecer a participação de diferentes actores, nos seus contextos específicos.

¹¹ A base de dados está disponível na página Web da ILÍMITA na secção "Entre a un mundo sin limites": www.ilimita.info.

-se no significado das experiências analisadas, tanto mais que estas são promovidas por entidades cuja acção de promoção leitora é estrategicamente política (Peña, 2005).

A preocupação política por uma acção concertada objectiva-se na iniciativa de realização de uma análise comparativa dos respectivos planos com os objectivos de: oferecer uma visão geral sobre os mesmos, identificar problemas comuns de formulação e implementação, bem como das estratégias utilizadas para a sua resolução, assim como as suas singularidades, e propor recomendações e orientações para o desenho de planos nacionais de leitura (Peña, 2005: 23).

No âmbito das acções realizadas pela OEI, CERLALC em parceria com a Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI) e os Ministérios da Educação e Ciências de Espanha, destacamos, igualmente, a realização de diversos encontros, nomeadamente, o encontro de especialistas, coordenadores de planos e responsáveis governamentais com programas ou planos nacionais de leitura em curso, em Setembro de 2004 na Colômbia. Deste encontro, com a participação de representantes de 19 países membros do CERLALC, orientado para a divulgação e intercâmbio de conhecimentos e experiências e a definição de mecanismos de articulação entre os diferentes responsáveis governamentais, resultou a elaboração de um documento guia orientador de acções, objectivos, e meios para fomentar a leitura numa perspectiva integrada. Nesse documento foram delineadas dez prioridades e respectivas estratégias de implementação em função da necessidade de alargamento e concertação de acções políticas promotoras de leitura:

1) As políticas públicas de leitura e de escrita devem fazer parte das políticas de Estado. Este entendimento pressupõe que, para além, de as medidas políticas estarem regulamentadas e formalizadas por leis, estas deverão ser acompanhadas de financiamento e de estruturas organizativas que permitam articular diversas instituições intra e intergovernamentais e sectores não governamentais e simultaneamente garantir a sua continuidade e consolidação. A apropriação de recursos governamentais de nível nacional, regional e local e a sua articulação e cooperação internacionais parecem constituir meios determinantes para a execução das acções recomendadas. A execução desta medida passa não só pela elaboração de leis sobre o livro e a leitura, como pela criação de redes de bibliotecas de larga cobertura territorial, constituindo esta medida uma parte relevante da estrutura nacional pensada para a promoção da leitura.

2) Garantir o acesso de toda a população à cultura escrita. Esta medida, se constitui uma responsabilidade de toda a sociedade, é também tarefa prioritária do Estado, sendo entendida como um meio de inclusão e de desenvolvimento da cidadania.

Garantir o acesso à informação, ao conhecimento parece ser objectivo que visa fortalecer a democracia e a inclusão social, beneficiando todos e em particular os grupos social e economicamente desfavorecidos. A formulação de planos nacionais de leitura é uma das acções recomendadas.

3) Estabelecer mecanismos de participação cidadã na construção das políticas públicas de leitura.

Aconselha-se, assim, a participação e organização da sociedade civil e a discussão alargada sobre a formulação das políticas em curso. Sabendo também como determinadas concepções podem obstaculizar à promoção de medidas públicas, aconselha-se a criação de condições para a transformação dessas concepções no sentido de uma relação mais positiva com a leitura por parte de todos os cidadãos.

4) Reconhecer a educação pública como espaço privilegiado para o exercício de um direito de todos: o de ler e escrever. O exercício deste direito pressupõe o envolvimento de todos os actores na gestão da educação pública formal e não formal. Nesta linha, ministérios, secretarias, organismos estatais e não governamentais, escolas, os seus órgãos directivos e científico-pedagógicos, os educadores, os alunos, a família, toda a comunidade educativa deverão estar envolvidos em práticas significativas de promoção da leitura e da escrita no espaço escolar. Estas práticas escolares deverão possibilitar o acesso ao conhecimento, promovendo o pensamento reflexivo e crítico e potenciando capacidades criativas e estéticas das crianças. Contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem e diminuir o abandono escolar são igualmente preocupações presentes no reconhecimento da Escola como espaço privilegiado de promoção da leitura. Como meios utilizados para a consecução desta medida, recomenda-se a consideração da investigação universitária, a sistematização de práticas realizadas por outros países da região e a utilização de mecanismos de cooperação internacional e a partilha de experiências. As acções recomendadas incluem a realização de estudos diagnósticos que permitam fixar metas e definir acções que favoreçam o acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento do pensamento crítico, das capacidades simbólicas, criativas e estéticas das crianças. Assim, propõe-se a criação de experiências significativas de leitura e de escrita, a partir de materiais de leitura diversificados e de qualidade; formar professores e bibliotecários como leitores e escritores, de forma a poderem ser mediadores efectivos no processo de leitura e de escrita; fortalecer os vínculos da escola com outras linguagens culturais como o cinema, o teatro, a música e as instituições que tradicionalmente lhe andam associadas; ampliar serviços e fundos bibliográficos de bibliotecas escolares e municipais; garantir o direito das crianças portadoras de incapacidades várias à leitura; formular políticas

institucionais de leitura e escrita capazes de fazer estabelecer um compromisso institucional no sentido de transformar o uso da biblioteca escolar e de criar espaços de formação de docentes para a selecção de materiais para as escolas.

5) Criar e actualizar bibliotecas escolares e outros espaços de leitura nas escolas públicas, vistas como instrumento fundamental na formação de alunos e professores leitores e escritores. Esta medida visa, na sequência das recomendações da UNESCO sobre as funções da biblioteca escolar, enfatizar a necessidade de implementar políticas para que a biblioteca se converta num espaço de formação de leitores e escritores. O Manifesto da UNESCO recomenda a implementação de práticas sociais significativas de leitura e de escrita, através da rentabilização dos recursos escolares e da abertura das bibliotecas à comunidade, articulando as suas acções não só com outros espaços da escola como também da comunidade extra-escolar. As acções aconselhadas, no âmbito desta medida são: realizar estudos sobre a situação das bibliotecas escolares; dinamizar programas de financiamento e apoio técnico às bibliotecas; dotá-las de materiais de leitura adequados à implementação de projectos; criar e estabelecer programas de formação de alunos e professores como leitores e escritores; criar e apoiar redes nacionais de bibliotecas escolares articuladas com bibliotecas nacionais; formular projectos de promoção de leitura no âmbito escolar e seleccionar textos segundo critérios de qualidade e adequação aos leitores.

6) Fomentar a criação e actualização das bibliotecas públicas entendidas como espaços fundamentais na formação de leitores e escritores. Na linha dos manifestos da UNESCO e IFLA, aconselha-se a criar condições para o exercício das funções da biblioteca pública nomeadamente através de acções que contemplem entre outras o reconhecimento do contexto sociocultural e das necessidades e interesses da(s) comunidade(s) onde estão implementadas; criar mecanismos de divulgação dos seus serviços na procura de maior visibilidade; fazer da biblioteca um centro de actividade cultural e de participação cidadã; inscrever a biblioteca nos planos de desenvolvimento local; desenhar e implementar programas permanentes de promoção leitora que permitam criar vínculos.

7) Criar e apoiar programas de formação inicial e contínua para docentes, bibliotecários e outros mediadores de leitura e de escrita, numa perspectiva formativa de reconhecimento desses actores como leitores e escritores.

8) Apoiar financeira e tecnicamente iniciativas da sociedade civil para a formação de espaços alternativos de promoção leitora: hospitais, instituições prisionais e meios de transporte.

9) Implementar programas de promoção de leitura e de escrita direccionados à

primeira infância e família. O objectivo central será o de criar ambientes favoráveis ao contacto com a palavra na sua manifestação oral e escrita e à consolidação de vínculos afectivos com os diferentes membros da comunidade. Utilizar meios de comunicação massiva como a televisão, a rádio, os jornais parecem ser modos de promover a consciencialização da importância do prazer de ler na primeira infância, assim como se recomenda a utilização do conhecimento construído no âmbito da investigação universitária.

10] Desenvolver estratégias que contribuam para preservar a cultura de tradição oral, a fixação da língua escrita e a produção de textos em línguas originárias da América é a última medida aconselhada.

Um dos últimos e mais recentes projectos desta organização pretende-se dar visibilidade à leitura enquanto prática cultural que favorece o desenvolvimento social. São seus objectivos:

“Buscar modos de comprobar que la lectura genera desarrollo através de la creatividad social (...) Formular líneas estratégicas de trabajo que permitan adelantar proyectos de formación de lecto/escritores desde la perspectiva del desarrollo en los diferentes espacios (bibliotecas, escuela, espacios no convencionales); seleccionar algunos proyectos-piloto a los que se les haría un acompañamiento estratégico” (CERLALC-AEIC, 2010: 3).

Se literacia e desenvolvimento constituem dois pólos sempre recorrentes no excessivo discurso político, não deixa de ser relevante que este, no âmbito do CERLALC-AEIC, vise objectivar-se numa acção concertada no sentido de sistematizar indicadores, sobretudo qualitativos, que permitam relacioná-los e melhor compreender a tecedura das suas relações.

O que aproxima e têm em comum estas organizações governamentais e não governamentais é o consenso sobre a importância de formar sociedades leitoras e a emergência de uma necessidade de convergência de actuação por parte das organizações globais e locais, e sobretudo de uma verdadeira mudança de horizonte político, que extrapola em muito a mera mudança de temáticas da agenda política internacional e nacional. Efectivamente, o entendimento da promoção de competências de literacia, como chave do desenvolvimento social, individual e da participação criativa de todos os cidadãos, pressupõe que este é uma tarefa de todos e de cada um dos cidadãos no exercício da(s) sua(s) cidadania(s) sociais e políticas.

De igual modo, estas organizações incorporam e redefinem a sua acção em conformidade com a produção de conhecimento que vai sendo feita. Numa linha de participação semelhante, os Estudos de Avaliação integram também essa dimensão política.

A dupla preocupação de intervenção quer no espaço educativo escolar, quer na sociedade civil, entendida também como espaço de aprendizagens culturais, sociais, parece, igualmente, ser uma preocupação generalizada, no entanto, este processo só será possível se as políticas públicas deixarem de ser, “una conversación entre funcionarios, y pasen a convertirse en un escenario de verdadera interlocución de las instituciones gubernamentales –locales, nacionales e internacionales– com los movimientos y las organizaciones sociales” (CERLALC –AECI, 2010:1).

Deste novo modo de pensar políticas de promoção de leitura, emerge também a necessidade de pensar medidas públicas que explicitem as dimensões sociais dos processos culturais que estão em jogo. Olhar a dimensão cultural e social da promoção da literacia pressupõe, portanto, a consideração do valor potenciador de inclusão e de participação do capital social das diferentes comunidades em que e com quem se quer intervir. Implica, igualmente, ter presente que, contrariamente aos bens materiais e seu comércio, as culturas sobrevivem apenas se conseguirem imprimir a sua capacidade de inovação nas experiências e na memória social: “solo la recreación del sentido de lo público transformará a las culturas – sus practicas e sus derechos –en motor de inclusión social y participación ciudadana” (CERLALC –AECI, 2010: 1).

Ora esta inscrição dos valores da leitura e da escrita na memória social, entendidos como constitutivos do bem-estar social, económico, individual e colectivo só será possível se houver uma transformação de culturas no sentido da superação daquilo que, nas práticas dos cidadãos adultos e crianças, funciona como excludente de participação cidadã informada e esclarecida. Considerar todas as idiosincrasias culturais, sociais é pois um imperativo para a recriação do que significa medidas *públicas* de promoção da leitura, sendo que a promoção de atitudes e disposições, altamente positivas para com o livro e a leitura não pode esquecer esta realidade.

Nesta linha também, não deixa de ser simbólico que o CERLAC-AECI explicita, no seu discurso, a urgência de superar a dicotomia entre leitura com uma função cognitiva e de aprendizagem, exclusivamente ligada à escola, e leitura com uma função recreativa:

“Pues si las mayorías han aprendido o estan aprendiendo a leer, su lectura en nuestros países se halla reductoramente atrapada entre un ejercicio escolar - desvinculado de vida y la cultura cotidianas – y una lectura/consumo ligada al mero entretenimiento uniformizador y frivolidante” (CERLALC –AECI,2010: 3).

Os modos de superar esta prática de leitura redutora aparentemente generalizada passam pela assunção de que toda a sociedade constitui um espaço de aprendizagem da competência e do prazer de ler.

Neste sentido, outra linha que parece confluir numa rede de princípios comuns às organizações internacionais de promoção da leitura e que, de algum modo, abriu espaço para uma mudança de horizonte político de promoção da leitura é o reconhecimento da necessidade de novos espaços de aprendizagem e de exercício de interacção social. Este reconhecimento parece emergir de um novo paradigma educativo assente numa “sociedade educativa que define todos os contextos como potenciais espaços de aprendizagem” (Neves, 2004: 58).

Criar condições para que tal aconteça pressupõe a tomada de medidas que decorram do reconhecimento da escola como um espaço de intervenção prioritário e, nele, da biblioteca escolar com um novo desenho de funções, de quantidade e diversidade de materiais e suportes de leitura. Nesta perspectiva, explicitar a superação daquilo que nas práticas escolares leva à exclusão social; superar a dicotomia do exercício escolar da leitura, desvinculada da realidade cultural e social, e da leitura/consumo ligada ao mero entretenimento parecem ser realidades cada vez mais assumidas e propostas pelos organismos políticos. Importa ter presente também a necessidade de as medidas de promoção leitora pressuporem a leitura como um exercício de cidadania, como espaço para o direito de falar e ser escutado, como meio de se ascender ao papel de cidadão activo, participante, construtor do seu futuro e do futuro colectivo.

A aprendizagem da leitura, enquanto exercício do direito da palavra pressupõe, também na sociedade de informação, o exercício do direito da escrita e a superação do mito do livro como valor superior e exclusivo, considerando a interacção de outras culturas, outras linguagens e suportes.

Que estes modos alargados e multimodais de ler e de escrever em sociedade estejam inscritos nos mais diversos projectos de intervenção internacionais, sendo que alguns destes integram a acção política de promoção de leitura de diferentes países, parece ser já um sinal de mudança no(s) rumo(s) que as políticas educativas e culturais poderão trilhar, pois, como reiteradamente se declara

“o la escuela y las políticas de fomento possibilitan un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, laboral e cultural crezca y se profundice. Pues los hijos de los ricos hacen esa integración a su manera –desde la osmosis que sobre ellos ejerce su entorno familiar y social –pero los de los pobres no tienen otra manera que la que les brinden la escuela y la biblioteca pública” (CERLALC –AECI, 2010: 2).

A inscrição de políticas neste horizonte educativo e cultural cada vez mais amplo e exigente concretiza-se, como já referimos, na criação de novos espaços de aprendizagem e de exercício de interacção social. O reconhecimento da importância de existirem espaços formais e informais de promoção da leitura, com projecção escolar,

laboral, lúdica, cívica de que se destaca a biblioteca pública, e a urgência de formação/especialização de profissionais docentes e outros mediadores, tradicionalmente exclusivos do sector da cultura, são linhas de intervenção, como veremos, fundamentais.

O desafio de traduzir a literacia num direito para todos, não como um bem acessível mas construído por todos, parece ter encontrado, como vimos, em alguns organismos internacionais um espaço fundamental de construção colectiva dos valores e funções atribuídas à leitura.

Considerando esta última linha de acção, destacamos o esforço concertado com a IFLA,¹² na promoção de programas de leitura a partir da biblioteca pública. Da sua acção importa reportar os primeiros manifestos sobre a Biblioteca Pública em 1949 e 1972, declarando a Biblioteca como uma força viva de educação dos povos e uma instituição democrática para o ensino, a cultura e a informação; a Declaração do Ano Internacional do Livro e a Carta do Livro, ambos em 1972. Neles se enfatizam os princípios de que todos têm direito à leitura, de que os livros são fundamentais para a educação e de que as bibliotecas desempenham um papel fundamental para a difusão da informação e do conhecimento, associados ao prazer de poder desfrutá-los. Estes princípios constituem marcos fundamentais nas linhas orientadoras da promoção do livro e da leitura. Na mesma linha, em 1982, os acordos alcançados no Congresso Mundial do Livro ratificam o papel do livro como fonte de conhecimento, de desenvolvimento individual e nacional, como bem educativo e cultural, reafirmando-se a leitura como um meio de distracção, um direito de cidadania, um meio de comunicação entre os homens e as suas nações, sendo consequentemente uma via privilegiada para uma construção de uma sociedade pacífica, modelar e leitora.

A urgência de construção de uma sociedade leitora à escala mundial, leva a UNESCO a não deixar também de assinalar as limitações dos que não têm acesso a materiais de leitura, por falta de acesso à educação, por incapacidade de leitura e de difusão de bons livros (UNESCO,1982).

A IFLA, em articulação com a UNESCO, em 1984, redimensiona, na terceira versão sobre a Biblioteca Pública, a natureza e a amplitude da sua acção reforçando a sua função de porta local para o conhecimento. Nesta perspectiva, alguns dos seus

¹² <http://www.ifla.org/> Criada em 1927, esta organização não governamental tem desenvolvido quer pela dinamização de encontros, publicação de relatórios, manuais e revista própria, esforços para melhorar práticas profissionais e difundir a importância das bibliotecas, conferindo particular relevância à investigação sobre leitura e sua relação com o papel das bibliotecas. Alguns dos seus objectivos são: criar e consolidar hábitos de leitura; prestar apoio à educação formal e autodidacta; criar possibilidades de desenvolvimento pessoal criativo e garantir o acesso de todos a todo o tipo de informação.

eixos orientadores são ressignificados nas Directrizes da IFLA/UNESCO (2002). O desenvolvimento do serviço de bibliotecas públicas objectiva-se assim através de iniciativas que apoiam o processo de aprendizagem de leitura das crianças; a promoção de livros através de narrações de histórias, e, sobretudo, focaliza a atenção na cultura dos novos meios de comunicação e na colaboração com organizações que lutam contra o analfabetismo. Enquanto centro de informação local, a IFLA enfatiza a ideia de que a biblioteca pública deve funcionar como espaço aberto de informação, expressão e participação, preservando e difundindo culturas tradicionais, recuperando as dimensões criativa e estética da linguagem articulando-a com a linguagem escrita, promovendo igualmente a aprendizagem de competências relacionadas com a procura e organização de informação, numa clara assunção da importância de uma competência literária multimodal.

Sintetizando, importa sublinhar que, no discurso político sobre leitura, o conceito de literacia em leitura aparece cada vez menos perspectivado redutoramente como algo monolítico, pelo que na polissemia da palavra e do entendimento das suas múltiplas funções se legitima, hoje, o desejo de construção de políticas concertadas, promotoras de práticas de leituras, consideradas relevantes pelos sujeitos leitores. A mudança de discurso não pode deixar de ser assinalada. Neste processo, ONU, UNESCO, IFLA constituem organizações promotoras de literacia no mundo, constituindo-se motores ideológicos que instituem valores, sendo que estes vão ter tradução em práticas internacionais de leitura.

Ainda assim, importa ter presente que o ideal utópico de construção de uma sociedade leitora que parece enformar a multiplicidade de discursos actuais pode conduzir à idealização de intervenções massivas, mágicas e mais ou menos dispersas de formação de leitores sem a sua confluência numa política local e nacional, sem a sua ancoragem num referencial teórico, numa abordagem integrada das problemáticas ligadas à leitura, quer ao nível teórico quer ao nível prático, que validem o agir político.

4. Práticas internacionais de promoção da leitura

A par de organizações como a ONU, UNESCO e IFLA, há todo um conjunto de organismos, de associações que vão também marcando a agenda internacional e que se destacam numa vasta amplitude de projectos e de práticas de promoção leitora realizadas em contexto internacional. A sua disseminação parece objectivar a importância que a leitura encontra no seio das organizações internacionais e suscitar, consequentemente, o interesse político. Efectivamente, a profusão de práticas de leitura é evidenciada pela amplitude das suas acções, programas e iniciativas recentemente sistematizadas, num estudo intitulado – *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*¹³ – encomendado pelo Plano Nacional de Leitura português, desenvolvido pelo Observatório das Actividades Culturais (OAC) e divulgado em 2008 pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Este estudo, sistematizando práticas realizadas nos 30 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), constitui em si mesmo um instrumento impulsionado pelo poder político, com vista à fundamentação e legitimação de medidas públicas de leitura, num claro jogo de poderes e de ideologização de estudos. De facto, são seus objectivos o: “[i] levantamento e inventariação de programas, acções e medidas de política nos países da OCDE para a promoção da leitura; [ii] descrição de exemplos de boas práticas e identificação de condições da sua generalização” (Neves, 2008: 8).

No campo da leitura cruzam-se não só os sectores da Educação e da Cultura, mas constata-se o seu alargamento a sectores tradicionalmente afastados como o da Saúde e do Social, envolvendo agentes privados e públicos, novos beneficiários e, diversificando objectos de leitura, na linha de princípios e orientações defendidos pelas organizações internacionais de promoção leitora já referenciados.

O horizonte encontrado das práticas de promoção leitora, sistematizadas por este estudo, é alargado e diverso, reflectindo escolhas cívicas e vontades colectivas diversas, ainda que com núcleos de preocupação comuns. Nele se revelam projectos

¹³Neste estudo analisaram-se as boas práticas dos países da OCDE, destacando alguns critérios passíveis de serem considerados na adequação aos projectos portugueses. Assim, os inúmeros projectos analisados pressupõem métodos, processos e instrumentos de promoção de leitura diversos que dando conta da importância que a agenda política internacional confere à leitura, permitem, igualmente, pensar modelos de adequação ao contexto português, salvaguardando a especificidade dos contextos de concretização, as prioridades definidas e simultaneamente os projectos já em curso. Nesta perspectiva, ao dar conta dos projectos de promoção de leitura dos países da OCDE, pretendeu-se confrontar as suas acções com os objectivos do PNL, iniciativa institucional recente e de maior amplitude no quadro da política nacional de promoção leitora, o que foi uma preocupação da equipa responsável pelo PNL. Há, pois, uma preocupação política que visa conhecer o quadro internacional das acções de promoção da leitura com vista a uma apropriação, generalização ao caso português.

cujos objectivos, coordenação e execução são sobretudo da responsabilidade do Estado.¹⁴

Apesar da existência de objectivos diferenciados, explicados em função das diferentes realidades económicas, sociais e culturais, dos países em que se realizaram os projectos, estes revelam objectivos específicos como *a leitura de livros* [98 projectos], *a socialização precoce para a leitura*, feita em contexto familiar, [51] e *a formação de grupos de satélite* [46], *a literacia* [22], *articulação entre bibliotecas públicas e sistemas de ensino* [11], *alfabetização* [6], *leitura de imprensa* [4], *criação de novos modelos pedagógicos* [4], *life-long reading* [3] *outros objectivos* [24] (Neves, 2008: 22).

Estas iniciativas, entendidas como *práticas de promoção da leitura* relacionam-se, de um modo geral

“com a criação, junto de uma dada população, de competências de compreensão do código escrito [alfabetização], com a elevação dos níveis de leitura em geral ou relativamente a um suporte em particular [designadamente o livro], em quantidade e/ou em qualidade, com a elevação dos níveis de compreensão do texto escrito e da sua utilização quotidiana [literacia] ou ainda com o enraizamento dos hábitos e do gosto pela leitura” (Neves, 2008: 13).

Assim, a socialização primária para a leitura, promovida por inúmeros projectos, é feita no espaço doméstico, quer como espaço de concretização de projectos dinamizados pela e a partir escola, da biblioteca, quer como espaço com autonomia própria.

As práticas desenvolvidas no âmbito das bibliotecas públicas, o alargamento da acessibilidade a diferentes suportes de leitura não deixam de ser marcadores de uma concepção ampliada de leitura. De modo semelhante, a realização de acções de animação leitora e de sensibilização da família e da importância da leitura precoce decorrem de uma consciência da necessidade de alargamento dos contextos de práticas de promoção de leitura. Os sectores da saúde, o social são, por isso, objecto de redefinição enquanto espaços de promoção leitora.

Relativamente aos grupos-alvo e mediadores de leitura¹⁵ envolvidos nos projectos considerados, naturalmente que as crianças e jovens são o grupo privilegiado da

¹⁴ A maioria dos projectos classificados apresenta indicadores de avaliação interna e externa, de diagnóstico de partida (nomeadamente estudos nacionais e internacionais que sustentam as medidas implementadas: o PISA, o PIRLS – *Progress in International Reading literacy study*, o IALS. A estes estudos acrescem outros da responsabilidade de cada país, relativos a hábitos de leitura e de consumo de bens culturais como o livro, que permitem não só a fundamentação dos objectivos dos projectos, identificando prioridades de intervenção e justificando a importância da sua realização, como consolidam estratégias de intervenção e metodologias adoptadas.

¹⁵ No grupo de mediadores são claramente predominantes os bibliotecários (bibliotecas públicas e escolares), também professores e educadores, em menor número, pois os projectos em análise não incluíam aqueles que eram exclusivamente realizados no âmbito do sistema de ensino. Regista-se

maioria dos projectos analisados, facto decorrente do(s) objectivo(s) centrais da promoção da leitura: elevar os níveis de competência e de prática de leitura.

No entanto, partilhando de uma concepção alargada de leitura como prática cultural, outros grupos sociais como grupo-alvo, identificados no estudo como “grupos satélite”, são também elementos considerados, dada a proximidade com os grupos-alvo.¹⁶

A existência de estudos que mostram a importância da promoção precoce da leitura terá justificado o surgimento de projectos numa tão larga escala não só direccionados para os alunos do 1.º ciclo como para o Pré-escolar¹⁷.

Na concepção dos programas que enformam estas práticas, parece pois assumido que a aprendizagem da leitura ocorre antes da escola mas também fora dela.

De modo semelhante, a existência de projectos que visam inverter taxas de analfabetismo e de literacia de adultos, e de articulação de sectores tradicionalmente estanques como a educação, o social e cultural, visando desenvolver competências fundamentais para o processo de formação /qualificação dos adultos, é consequente com a valorização da sociedade e do espaço público como lugares de educação ao longo da vida, realizada no exercício da quotidianidade¹⁸. Os estudos já referidos, reportando às práticas de leitura da população adulta, confirmam essa dimensão.

Estes projectos e programas parecem ter também em comum a uníssona valorização de um acesso facilitado a livros e outros suportes de informação, através da sua distribuição gratuita, através do aumento do acervo das bibliotecas e da existência de edição a baixo custo, aspectos reiteradamente enfatizados quer pelo discurso das

igualmente a participação de escritores e ilustradores envolvidos na orientação de clubes de leitura, participação em congressos, em residências artísticas, em prisões.

¹⁶ Os grupos- satélite funcionam como executores, facilitadores, e/ou garantes da concretização das acções (Neves, 2008:38) Distinguem-se dos mediadores do livro e da leitura (bibliotecários, professores e animadores) por não possuírem qualificações específicas nem exercerem actividades profissionais na área da leitura. A família continua a ser o agente de socialização primária para a leitura: pais, avós e irmão constituem elementos-chave dos projectos. Neste movimento de incentivo à aprendizagem intergeracional, os filhos aparecem como grupos satélite quando o grupo -alvo são os adultos com baixa competência de literacia. Inversamente, *Learning with grandparents* é um projecto implementado com o apoio da *Basic Skills Agency* (Reino Unido) e que visa a aprendizagem informal de competências básicas de literacia com a ajuda de avós, grupo populacional que cada vez mais assume o apoio escolar dos membros mais novos da família. Voluntários, escritores, pessoas ligadas ao sector da saúde, alunos universitários, desportistas também funcionam como grupos satélite. Igualmente alvo de acções mais específicas são os grupos de imigrantes assim como pessoas hospitalizadas e reclusos.

¹⁷ Programas como o *Books Star*, no Reino Unido, *Branching Out* visam, respectivamente, uma socialização primária precoce e a sensibilização para a importância da leitura em contexto familiar.

¹⁸ O *Bibliometro* (Madrid) empresta gratuitamente livros em pontos estratégicos da rede de metro de Madrid. *Lire en Fête* é uma iniciativa francesa, que se estende a 150 países, e que festeja a leitura durante 3 dias.

organizações mundiais promotoras da leitura e do livro quer pelo discurso académico que as enforma.

A organização de encontros, seminários de formação/ partilha de conhecimentos e a realização de concursos /prémios e festivais de leitura, assim como a comemoração de Dia(s) Mundial do Livro, da Poesia e do Livro Infantil aparecem igualmente como acções de promoção da leitura no espaço da OCDE (Neves, 2008: 28).

O que este estudo e a análise mais alargada dos objectivos e amplitudes de intervenção das organizações internacionais promotoras de práticas de leitura parecem demonstrar é que a leitura parece estar em todo o lado ao serviço de inúmeros objectivos humanos e que a sua omnipresença no espaço social decorre da emergência de uma preocupação global comum, em parte redimensionada por políticas estatais dos países da OCDE. Estas são concretizadas nas práticas de promoção leitora que temos vindo a referir e, em particular, na elaboração de uma agenda política comum cuja visibilidade é, em grande parte, assegurada pela implementação de Planos Nacionais de Leitura e por estudos que condicionaram a sua emergência e apontam para a necessidade da sua construção contínua, na linha de que ler é efectivamente fundamental não apenas em contexto escolar mas em todos os contextos do viver social.

5. Planos Nacionais de Leitura – instrumentos de políticas públicas de leitura

O impacto das avaliações internacionais impele os Estados/governos, por um lado, a assumir para si determinadas funções e, por outro, a dar cumprimento às “directrizes” emanadas das organizações internacionais que, tendo integrado a promoção da literacia como um dos seus vectores de acção, assumem um papel disseminador de linhas de orientação de políticas públicas de leitura cada vez mais globais.

Nesta ordem de ideias, se as práticas de leitura mais ou menos dispersas realizadas no espaço da OCDE têm origem nas organizações cujos objectivos são precisamente alterar o sentido das avaliações literácitas, são também estas que estarão na origem dos Planos Nacionais de Leitura. Estes planos, como veremos, decorrem da preocupação social generalizada, promovida em grande parte pelas acções estratégicas da ONU, concretamente, através da(s)década(s) da leitura que

instituiu. E se, num primeiro momento, elas parecem congregar práticas avulsas, acabam por funcionar como um modo de conferir uma ideologia ao “avulso”.

A constatação da existência de um número significativo de países que propuseram e/ou implementam planos nacionais de leitura confirma essa filiação política numa ideologia comum, supranacional, cujos valores assentam na concepção de leitura como um direito fundamental para o pleno exercício de direitos e deveres de cidadania. É também cara ao discurso político a crença de que ela constitui o meio privilegiado para aumentar níveis de educação e de utilização do conhecimento tecnológico, variáveis tidas como fundamentais, não só para diminuir indicadores de marginalidade como para melhorar a qualidade de vida das populações e um desenvolvimento sustentado.

Os eixos orientadores destes planos pressupõem que o alargamento da cultura leitora promove a consolidação de espaços de participação política, cultural e social e que esta participação decorre de um investimento e preparação dos indivíduos para o exercício esclarecido da cidadania, da participação cívica, da afirmação, emancipação e responsabilização de cada pessoa.

Integrados num nível mais complexo de práticas de promoção leitora, o(s) plano(s) de promoção leitora nacionais integram programas, projectos, acções destinados a grupos-alvo diferenciados, com objectivos e contextos de realização específicos e com agentes promotores diversos, constituindo um esforço de concertação entre o Estado e as diversas instituições e os indivíduos que aglutinam saberes e recursos para a promoção da leitura. Os Planos são talvez, por isso, a expressão mais característica, concreta e objectiva das políticas públicas de leitura.

Associado à execução de políticas públicas nacionais de leitura, os Planos são promovidos ora por ministérios da educação e da cultura (Anexon.⁹¹), podendo existir parcerias entre eles, e/ou por outras áreas da governação, constituindo, pois, a expressão de uma vontade política feita não apenas de discursos mas de decisões concretas de implementação. Com eles, parecem emergir condições de reconfiguração de papéis do Estado e da Escola na promoção de práticas de leitura.

Síntese comparativa

1) Objectivos e metas dos Planos

Tendo presente as concepções de leitura, as justificações e as linhas de acção apresentadas pelos diferentes planos, estes definem objectivos que apontam para: a) resultados finais relacionados com comportamentos e competências leitoras, com a

promoção do valor social da leitura com o fortalecimento da identidade nacional e com a necessidade de fazer do livro e da leitura tema da agenda política dos países¹⁹; b) acções delineadas (fortalecer produção e difusão editorial, criar bibliotecas, promoção de leitura na escola, conquistar novos espaços de leitura, formação de mediadores, promover investigação)²⁰ e c) gestão dos planos (participação e articulação de diferentes actores).

A melhoria dos comportamentos de leitura, a valorização social do livro e da leitura são dimensões subjacentes à maioria dos objectivos dos planos²¹.

2) Estratégias de intervenção

A escola ocupa um lugar de destaque nos planos, constituindo com a biblioteca pública os dois centros de investimento prioritário da maioria dos planos analisados. As suas linhas de intervenção passam, fundamentalmente, por um investimento nas bibliotecas escolares, nos projectos de promoção de leitura dos alunos e nos concursos dirigidos a alunos e escolas²². As acções que elegem a escola como espaço de intervenção emergem de uma preocupação que se centra mais na necessidade de despertar o gosto pela leitura do que no desenvolvimento da competência leitora.

Curiosamente, os défices de compreensão leitora e de literacia são os argumentos que a maioria dos planos evoca como suas razões justificativas, não se encontrando, porém, nas suas linhas de acção, medidas que explicitamente as promovam, como se se tivessem diluído estas preocupações no momento de as

¹⁹ Aumentar os actuais índices de leitura do país (Brasil);melhorar os níveis de leitura da população (Colômbia);melhorar hábitos de leitura, especialmente entre a população infantil (Espanha); impulsionar a aquisição e desenvolvimento das competências comunicativas, e fortalecer os hábitos e as capacidades leitoras de alunos e professores (México); converter a sociedade venezuelana numa sociedade de leitores eficientes e competentes, informados, reflexivos e críticos (Venezuela) in Una region de Lectores (Peña, 2005:151)

²⁰ Estimular a criação do livro e dos diversos formatos de leitura (Venezuela); instituir programas para reduzir os custos de produção do livro (Brasil); incrementar a Produção e circulação de livros e outro material bibliográfico (Colômbia); garantir o acesso ao livro, em especial, às pessoas que têm menos possibilidades (Argentina); facilitar o acesso ao livro e à leitura, incrementando tiragens e diminuindo custos (México); eliminar o número de cidades brasileiras sem bibliotecas (Brasil); recuperar e promover novas práticas de leitura em diferentes comunidades e instituições educativas do país (Argentina); apoiar a formação e interacção dos diversos mediadores do livro e da leitura (professores, pais, bibliotecários, promotores culturais (México).

²¹ http://www.me.gov.ar/curriform/p_lectura_mas.html

²² Alguns Planos, nomeadamente os do México, da Venezuela, Comunidade Autónoma de Castela e Leão, Argentina, referem explicitamente a sua intervenção no espaço escolar com orientação preferencialmente para crianças e jovens. Verificámos como se opta por um conjunto de iniciativas envolvendo espaços de iniciação e socialização leitoras diversificados como a escola e nesta a biblioteca escolar como maior centro de investimento, família e a biblioteca pública, canalizando-se recursos para a formação profissional dos diferentes mediadores de leitura: pais, bibliotecários e professores. No caso destes últimos, e tendo presente o plano de Leão e Castela, a formação centra-se também numa área que nem sempre foi objecto de investimento: o da gestão documental e da animação leitora, por neste plano a promoção da leitura estar focalizada predominantemente no centro de recursos em que se transformou a biblioteca tradicional.

traduzir em acções específicas, perpetuando-se, assim, a dissociação conceptual entre prazer e competência leitora. Ou como se se estivesse a assumir que basta promover o gosto pela leitura para, automaticamente, se gerar mais competência leitora. Apesar de indiscutivelmente ligadas (e apesar de o gosto pela leitura – portanto, a vertente de motivação pessoal para ler – estar bastante relacionado com os resultados patentes no que à compreensão leitora diz respeito), estas variáveis devem ser objecto de intervenções específicas, ora centradas numa, ora noutra ou em ambas.

Apesar de nenhum dos Planos agora considerados ter sido concebido do ponto de vista da biblioteca pública, certo é que deles emerge o reconhecimento político, social da sua importância, sendo efectivamente nela que se concentram mais iniciativas de intervenção, e sendo igualmente evidente uma preocupação pelo alargamento de práticas de promoção de leitura a espaços não convencionais.

A valorização do livro e do seu circuito de criação, produção e difusão constitui uma dimensão destacada pela maioria dos planos, ainda que pareçam raras as acções de apoio ao mercado editorial.

Relativamente às acções de incentivo de investigação, confirma-se que a maioria dos Planos emerge de investigação que, de algum modo, justifica necessidade de intervenção. No entanto, apesar de um interesse comum sobre a necessidade de ter referentes da paisagem geral da leitura de cada país, poucos têm sido os estudos realizados.²³

O panorama das acções de intervenção parece variado, evidenciando esta diversidade a inexistência de um caminho único a percorrer no sentido de criar condições para a formação de uma sociedade leitora (Anexo 2). Encontramos como pontos comuns muito fortes o carácter aberto dos planos pela inclusão de diversos actores quer do domínio estatal quer da sociedade civil e pelas diferentes estratégias, dando origem a uma diversidade enriquecedora de programas que Peña (2005) denominou de estratégias “fortes” e estratégias “débeis”. Destacam-se, para o primeiro grupo, as acções para ampliação e consolidação de recursos da biblioteca pública, a promoção da leitura na escola e em espaços não convencionais, formar mediadores e garantir o acesso ao livro. Relativamente à estratégias “débeis”, são de salientar as acções para estimular o valor social do livro e da leitura, os estudos e investigações e a divulgação dos planos e seus resultados.

²³ .Cf.: www.ilimita.info; www.observatorio.dolivro.com.br ; www.planlectura.es

3) Valores e conceptualizações de leitura nos Planos

Os baixos índices de leitura, a desigualdade de acesso ao livro e a espaços de leitura, as fragilidades do sistema educativo para formar leitores, o analfabetismo, os baixos desempenhos de compreensão leitora, em diferentes níveis de escolarização, a falta de formação de professores, a necessidade de alargar acções de promoção de leitura e consolidar comunidades leitoras parecem ser as razões apresentadas pela maioria dos Planos para a sua implementação. A estas justificações acresce o reconhecimento dos diferentes valores da leitura, nomeadamente, a concepção de que uma cultura leitora pobre é um obstáculo para o desenvolvimento social e pessoal, já amplamente referida neste trabalho.

Uma análise comparativa permite confirmar que aqueles que pensaram e desenharam as linhas de intervenção e avaliação de cada plano partiram animados por determinadas concepções de leitura, seus valores e suas funções e de modelos a privilegiar nas suas linhas de acção. Analisar essas concepções é um meio de melhor perceber as expectativas, os resultados esperados com a sua implementação, enfim, o alcance social e político desses planos e o quadro diagnóstico que os justificou.

Nem sempre as concepções de leitura estavam explicitadas, em todos os Planos, tendo sido necessário inferi-las do quadro de objectivos e justificação dos respectivos documentos.

Uma das concepções que mais força parece ter nos Planos é a que estabelece uma relação entre leitura e desenvolvimento. Efectivamente, em todos os planos, explícita ou implicitamente, a leitura aparece como condição para o desenvolvimento social e económico, sendo assumida como factor de erradicação de todas as formas de pobreza, sem que seja explícito o entendimento de que este é um processo mais complexo que obriga a acções integradas de desenvolvimento:

“Combatir el analfabetismo es urgente si se desea alcanzar la gran meta establecida en el Plan Económico y Social de la nación: erradicar la pobreza como condición para alcanzar el bienestar colectivo y un alto grado de justicia política y económica. La lectura es un medio para mejorar la ubicación de los ciudadanos en la estructura económico-social” (Venezuela) [Peña, 2005: 123].

Há, pois, toda uma retórica da equidade manifesta no discurso político que parece ocultar os limites da literacia, enfatizando a crença nas suas potencialidades.

Quase todos os Planos consagram esta dimensão da leitura, associando-a à democratização da *praxis* social, ao exercício da cidadania, à coesão e equidade sociais, fazendo depender delas a estabilidade democrática alcançada:

“La consolidación de nuestra democracia, a través del ejercicio cabal de la ciudadanía, exige la formación de ciudadanos en el sentido completo de la palabra, personas capaces no solo de elegir a sus gobernantes sino de participar en la toma de decisiones que afectan a la vida colectiva” [México] (Peña, 2005: 124).

A construção e/ou consolidação de sociedades democráticas pressupõe, nestes planos, portanto, a participação activa, individual e colectiva dos cidadãos, e esta fundamenta-se na garantia de direitos sociais, culturais e económicos fundamentais ao exercício dos direitos civis e políticos. A igualdade de oportunidades é, pois, assumida como uma missão para todos e por todos. Alfabetizar, facilitar o acesso à informação e à construção de conhecimento, a uma educação de qualidade parecem ser os caminhos que cada vez mais fazem do domínio das competências leitoras e de escrita direitos e não privilégios de um número reduzido de pessoas:

“La lectura, en especial de libros, es un factor fundamental para el crecimiento económico, político, social y cultural de las personas y de las naciones. El nivel de desarrollo de un país puede medirse por el número y la calidad de sus lectores, así como por toda la infraestructura que sostiene la lectura y la escritura” (Peña, 2005: 122).

A concepção que associa a leitura ao desenvolvimento pessoal, marcadamente presente também nos Planos espanhóis, aponta para a necessidade de perceber a leitura como um requisito indispensável não só ao acesso da informação mas também à construção de conhecimento, numa atitude crítica e reflexiva, capaz de orientar a tomada de decisões responsáveis e de permitir um desenvolvimento pessoal e profissional.

“Sin lectura no es posible comprender la información contenida en los textos y asimilarla de un modo crítico (...) En la actual sociedad de la comunicación, caracterizada por la sobreabundancia de datos, la lectura comprensiva tiene un papel clave para convertir la información en conocimiento” (Peña, 2005: 122).

A associação do domínio da leitura a ganhos sociais, colectivos, parece patente na maioria dos Planos, estando clara, em menor número, a ideia de que estes ganhos são função da capacidade de aceder à informação e ao desenvolvimento da capacidade crítica [Colômbia, Brasil, Espanha, Argentina].

Não deixa igualmente de ser relevante um discurso que emerge de uma conceptualização da leitura como exercício de autonomia e de prazer pessoal:

“La lectura es una condición indispensable para la formación integral del ciudadano, para su capacidad de decisión, para el desarrollo cultural del individuo y de los grupos sociales; una lectura libre, autónoma, ejercida como forma de vida, como afición plancentera y satisfacción personal, como manera de encuentro con los otros [México] (Peña, 2005: 126).

Esta concepção traduz-se numa reacção contra a excessiva escolarização da leitura, orientando no sentido de uma actividade mais livre de imposições externas ao sujeito que lê. A leitura como jogo em que entram outras linguagens e a formação de leitores voluntários, capazes de escolher suportes de leitura e géneros variados, decidir tempos e lugares de leitura parecem ser alguns dos entendimentos daqueles que pensam programas com formulações discursivas que apontam para o crescimento pessoal em conhecimentos, sensibilidade, imaginação e formação de consciência crítica. A leitura como um instrumento de desenvolvimento da imaginação, do pensamento abstracto, do conhecimento de si e dos outros é destacada em planos que partem desta conceptualização. México, Argentina, El Salvador e Espanha são exemplos de planos que contemplam esta vertente identitária da leitura.

A ideia de que ler não significa o mesmo para todas as pessoas e os significados dos textos lidos são construídos pelos leitores de forma igualmente diferente perpassa em alguns Planos. Neste sentido, ler é claramente assumido em alguns planos como uma actividade criativa, inventiva e produtiva e não se esgota numa recepção passiva do texto. É também uma possibilidade de encontro interpessoal, de partilha de interesses e de mobilização colectiva. Esta concepção espelha-se nas Tertúlias Literárias da Colômbia e ecoa no Plano do México, na referência à leitura como condição de “encontro com o outro”. O alargamento do enfoque cognitivo e linguístico da leitura para uma dimensão cultural, identitária e social, perspectivada como a ponte para chegar a outros sistemas de representação, outras práticas estético-culturais, emerge num menor número de planos:

“La practica de la lectura es una vía de acceso necesaria para el acercamiento a otras prácticas estético-culturales [...] para el dominio de tecnologías diversas, para el acceso al mundo de la informática, y para la posibilidad de llevar adelante un análisis crítico de la oferta cultural circundante” (Peña, 2005: 122).

A possibilidade de preservar e fortalecer a cultura nacional, procurando produzir materiais que facilitem a conservação da tradição oral e escrita de diferentes comunidades, integra também as preocupações de alguns planos. A leitura e a escrita parecem, assim, no discurso político, continuar a cumprir uma das suas funções primordiais: ser memória do agir e pensar humanos, porque o agir futuro se ancora nas possibilidades de um passado comum: “Contribuir al crecimiento y al conocimiento del patrimonio artístico, histórico y arqueológico, así como de todas las manifestaciones artísticas” (Peña, 2005: 127).

Ler, na maioria dos Planos, faz-se na relação do leitor e livros, em especial os literários. O valor estético e civilizador do livro parece destacar-se, no entanto, alguns

planos sublinham também a necessidade de reconhecer a validade de leituras de natureza mais informativa e profissional. A coexistência do livro e a sua relação com outros códigos e outros suportes parece ser uma aposta de alguns planos. A palavra *livro* é talvez uma das mais utilizadas no corpo textual dos planos, quer quando associada aos mecanismos de avaliação diagnóstica, aos objectivos dos Planos e às expectativas face à implementação de programas, quer quando associada ao trabalho dos vários mediadores. Se o Plano do México destaca preferencialmente o papel do livro para o desenvolvimento social e económico, outros Planos, como os espanhóis, apresentam uma posição mais alargada e plural dos géneros de leitura e suportes utilizados. Também o Brasil faz eco de uma concepção semelhante, salientando a preocupação de leituras de diferentes expressões culturais, das tradições orais e dos novos textos que emergem das tecnologias digitais. Ler é, nestes Planos, uma forma de aceder à sociedade de informação globalizada e mediatizada em que se vive, mas é também a possibilidade de aceder a outros códigos, outras linguagens, oral, audiovisual, digital.

Particularmente significativa é a ausência na maioria dos Planos do potencial que a imprensa escrita encerra, não sendo evidente uma preocupação com o seu papel enquanto modelizador de opiniões.

Apesar disso, a valorização de uma pluralidade de leituras não deixa de ser significativa. Parece confirmar-se o reconhecimento da importância de uma multiplicidade e diversidade de textos que os cidadãos utilizam na sociedade contemporânea, começando a questionar-se a implicação do mito de que “solamente se leen libros” (Barbero, 2006).

Sintetizando:

Parece evidente que sob a capa da aparente diversidade de programas que integram os diferentes Planos, existe uma relativa homogeneidade conceptual e metodológica entre eles. Destaque-se a presença quase hegemónica, nestes Planos, de um discurso explícito relativo a uma concepção social e cultural de leitura. As motivações sociais como a construção de economias desenvolvidas, da cidadania e da identidade social e cultural parecem prevalecer sobre as motivações individuais, como a necessidade de informação, do prazer e do desenvolvimento pessoal, descuidando-se a dimensão antropológica da leitura. Ainda assim, destes Planos, conflui a ideia de que a leitura é um dos modos privilegiados de desenvolvimento pessoal e de a realização de projectos sociais.

Este enfoque parece também deslocar a leitura de um espaço como a escola, abrindo-a a outros ambientes de socialização e a outros suportes de leitura que não apenas o livro.

A relação com a cultura escrita, na sua dimensão de produção, parece silenciada nestes Planos nacionais de leitura. Efectivamente, não encontramos, nestes discursos políticos, aquilo que alguns ainda assim consideram importante: “el ejercicio ciudadano de la escritura” contrário “ao ejercicio escolar de la lectura” (CERLALC – AEIC, 2010: 1).

Capítulo II - Política Nacional de Leitura

1. A promoção da leitura em Portugal

O que está efectivamente por detrás de uma política pública nacional de leitura? A necessidade histórica, económica, social e cultural de uma prática generalizada de leitura e de escrita e a consciência nacional de intervenção nesta área? A influência supranacional construída no espaço dos organismos internacionais – EU, OCDE –, que, não raro, alertam para a necessidade de criar opções face a resultados internacionais e nacionais indiciadores da falência do sistema educativo e das medidas de promoção cultural tomadas?

Julgamos que estas interrogações se evidenciam na sua complementaridade. Efectivamente, o vínculo entre a necessidade individual, social e a actividade leitora está enraizado há algum tempo na sociedade portuguesa, pelo que os argumentos da economia, do desenvolvimento social e individual, frequentemente invocados no âmbito de agências internacionais, legitimam uma intervenção política nesta área. Ainda assim, este não é um pressuposto inteiramente novo, pois, desde os finais do século XIX, assistimos a um conjunto de medidas que visam ampliar a rede de alfabetização e educação. No entanto, é no horizonte da modernidade que as lógicas entre a leitura e necessidade social ganham novos contornos.

Na vida pública e privada, no mundo do trabalho e do quotidiano privado, nunca como hoje a leitura se tornou tão pertinente, tão imprescindível e, por isso, socialmente necessária, constituindo-se um dos pilares da modernidade. Também, por isso, ter-se-á tornado objecto de preocupação política.

A semiperiferia que caracteriza a sociedade portuguesa parece encontrar um modo de a superar num investimento caracterizado por uma prática generalizada de leitura, assumida como factor de construção de cidadania responsável e participante.

Ora, pensar as políticas públicas de leitura implica ter presente que estas são um

“processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro institucional que limita o tipo e o nível de recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolhas de valores que definem a natureza dos problemas públicos que são colocados e a orientação da acção [...] e que estas não estão circunscritas à intervenção governamental antes se constroem pela intervenção dos [diversos] actores que participam na definição e na interpretação das actividades que ocorrem no espaço político e na definição do bem comum em torno do qual aquelas actividades devem ocorrer e ser coordenadas” (Barroso, 2007: 8).

Deste modo, pensar medidas públicas pressupõe integrar múltiplos actores em escalas diversas, transnacionais, nacionais e locais, considerando também o papel do Estado. Consequentemente, o modo de olhar as medidas políticas altera-se:

“substituindo os princípios da verticalidade e da linearidade [a decisão no topo da organização do estado e o seu movimento aplicativo no território social sobre o qual a política quer intervir] pelos da horizontalidade e da circularidade das interacções múltiplas e interdependentes dos diversos actores que mostram capacidade de intervir nos processo que constroem” (Barroso, 2007: 8).

Se as medidas políticas são espaços comunicacionais e sociais, então, terão de ser observadas a partir de diferentes pontos de produção e ancoragem: nos documentos que as oficializam, nos estudos que de algum modo as legitimam e nos actores que as disseminam.

Neste sentido, uma política da leitura tem de identificar prioridades, ponderar recursos e operar escolhas, devendo ser vista não tanto como um lugar de resolução de problemas mas de “construção, por um dado conjunto social, de um modo de compreender o mundo e de agir sobre ele” (Barroso, 2007: 8).

O campo da leitura cruza-se, assim, com o campo da distribuição do poder. Por isso, quando falamos em política de leitura, falamos de poder definir objectivos, de mobilizar meios e atingir metas. Qualquer política pressupõe, assim, escolhas de entre um campo (i)limitado de possíveis, descartando-se a ideia de um caminho único para a realidade em que se quer intervir, mas sobretudo pressupõe a problematização desses objectivos, pois esta não poderá ser dissociada da representação do problema e das soluções pensadas para o resolver, nem das ideologias que os enformam.

Nesta perspectiva, julgamos que a(s) política(s) de promoção de leitura, [o plural do nome “políticas” remete para a ideia de medidas, excluindo a possibilidade de um único caminho], implica(m) dimensões transversais e articulações com diferentes áreas de intervenção, envolvendo agentes, ministérios e organizações distintos.

De modo semelhante, importa ter presente a necessidade de não banalizar o conceito de política. Medidas mais ou menos avulsas e intermitentes, não raro, sem sistematicidade, sem objectivos, coerência, sem duração nem flexibilidade para rectificar, tendências e importações mais ou menos globalizadas poderão constituir exercícios que, em quase tudo, se afastam de uma verdadeira política.

Os sinais alarmantes de literacia nacional, já referidos, descritos nos estudos apontados, criam um sentimento de urgência de criação de medidas políticas, fundamentadas e bem pensadas, que não avolumem condições de precariedade:

“Basta de pequenas reformas, pequenas revisões curriculares que não obedecem a uma matriz compreensiva do sistema, e que mudam ao sabor de mudanças de cabeças nos organismos centrais, sem avaliações sérias ao que já foi feito ou está em curso,

baralhando professores pais e alunos, gastando dinheiro e esforços, perpetuando nas escolas um clima de precariedade, de algo que não se sabe quando vai mudar mas que a experiência diz que vai mudar” (Sequeira, 2002: 55).

No caso português, se a maior ou menor entrega à evolução natural das coisas, como forma de política, parece ter caracterizado a intervenção política no domínio da promoção da leitura, importa, no âmbito deste estudo, dar conta de um conjunto de medidas que nos parecem estruturantes de uma política pública de promoção da leitura e que poderão constituir um capital de graduação de esperança, pois indiciam uma mudança de paradigma: os problemas da leitura parecem não ser apenas exclusivos da Escola e da Educação, passando a ser da responsabilidade de toda a sociedade, uma questão de cidadania participante, portanto, implicando áreas tão distintas como as da economia, saúde, cultura e educação.

Nesta perspectiva, a leitura transformou-se numa questão política, uma opção que toca toda a sociedade portuguesa, e cada cidadão em particular, sendo o poder político, como expressão dessa sociedade, um promotor privilegiado e que terá de ancorar a sua acção numa base científica rigorosa.

Como veremos, alguns dos estudos e a investigação que referenciaremos constituíram o terreno de onde emergiram medidas políticas de intervenção; outros foram incentivados pelo próprio poder político e inscrevem-se no conjunto de mecanismos pensados para acompanhar e desenvolver as medidas em curso.

As medidas políticas nacionais de promoção da leitura encontram, no crescente volume de investigação empírica, meios que sustentam e fundamentam a intervenção governamental neste âmbito. Os estudos mais recentes, quer sobre hábitos de leitura da população em geral, quer da escolar em particular, de âmbito nacional e local, os indicadores de práticas obtidos, os resultados de avaliação de competências literárias constituem, pois, um húmus com implicações transformadoras do sentido das políticas públicas de promoção da leitura, constituindo-se como um mapa cuja paisagem de práticas leitoras está em transição.

Veremos como a intensificação de políticas de intervenção estatal, pela administração central e local encontra na educação o seu sector de eleição, mas não deixa de ser significativa uma preocupação de procurar criar medidas de interface com áreas de saber e de intervenção política que, sendo distintas, começam a ser encaradas como fundamentais na criação de condições para a promoção de percursos formativos de leitores. Nesta linha, a acção política integra a Escola e a Sociedade civil.

As medidas políticas tomadas parecem emergir de um conjunto de estudos de avaliação de competências da população adulta e juvenil, assim como os estudos de

hábitos de leitura realizados nos últimos anos e que de algum modo são assumidos como indicadores, impulsionadores e legitimadores de decisões políticas e que nalguns casos decorrem também da própria acção política;

Estas medidas políticas não deixam também de orientar-se para:a) um conjunto de medidas educacionais que englobam o sistema educativo, nomeadamente, as alterações programáticas e curriculares respeitantes à disciplina de Língua Portuguesa, assim como a introdução das Provas de Aferição; b) o conjunto de medidas de reestruturação de espaços determinantes, como as bibliotecas escolares e municipais e as redes em que se inserem; c) a criação do Plano Nacional de Leitura. Esta última medida política inscreve-se na linha dos movimentos mais globais atrás referidos, e, sendo uma manifestação da política nacional, importa inscrevê-la numa história relativamente recente de preocupação com a leitura, que de algum modo, se alicerça num discurso académico e social sobre a (não) leitura. Estas iniciativas constituem estratégias governativas de uma política que visa a construção social da necessidade da leitura.

2. A construção sobre o discurso da (não) leitura em Portugal

Os estudos internacionais de avaliação de competências literárias (Elley, 1992) e os dados divulgados relativos ao contexto nacional (Sim-Sim & Ramalho, 1993) constituem um dos primeiros indicadores alarmantes sobre competências de leitura em Portugal. De modo semelhante, o estudo de Benavente (1996), reportando-se a uma população adulta, avoluma o sentimento de uma sociedade não leitora.

O discurso sobre a incapacidade literária dos portugueses parece agigantar-se na leitura de outros instrumentos que visam monitorizar a eficácia dos sistemas educativos. O desafio da formação de leitores complexifica-se, assim, no quadro de literacia da população escolar portuguesa, cujos dados foram obtidos ao longo dos diferentes estudos realizados no âmbito do *Program for International Student Assessment* (PISA, 2000, 2003, 2006).

O que estes estudos fundacionais de uma preocupação política nacional indiciam é que a escola e a sociedade civil parecem não estar a reunir condições propiciadoras de práticas de leitura, tal como são definidas nos respectivos estudos.

Para além de conferirem visibilidade a uma realidade já intuída, de algum modo, estes estudos e os que cronologicamente lhe sucederam permitem sustentar políticas públicas de leitura, sendo a criação do PNL, a medida mais recente.

“Functioning as a part of a ‘cultural model’ which defines ‘what counts as normal and natural and what counts as inappropriate and deviant’ (Gee, 2001), the surveys have the power to influence the way people see specific problems, putting pressure on schools, and teachers for instance, and leading them to practices that may be more in accordance with the point view of this particular stance” (Dionísio, 2003: 163).

Nesta ordem de ideias, os estudos permitem também trazer para o discurso público o conceito de literacia e assim alargar o campo de actores que nele se movimentam linguisticamente e simbolicamente.

Efectivamente, se o termo literacia constituiu terreno de discussão teórica e conceptual aquém e além do Atlântico, certo é que em Portugal parece circunscrito “at the level of research and by those dealing with reading and writing in the educational and social systems” (Dionísio, 2003: 162)

Se, ao nível do discurso público, a literacia aparece como um “conceito obscuro” certo é que, no panorama nacional, outros estudos irão incorporá-lo e redimensioná-lo numa perspectiva funcional, ligada ao indivíduo e aos contextos em que se insere.

Efectivamente, se, na pré-história do conceito de literacia, este era ainda associado à capacidade de compreensão e decodificação da linguagem escrita, concepção adoptada nomeadamente pela UNESCO, na década de 50, certo é que hoje a literacia é um conceito mais geral do que ler e escrever. Assim, de uma perspectiva restrita e limitada à esfera individual utilitária, a literacia passou a ser entendida na sua vertente de prática social organizada, uma supracapacidade associada ao desenvolvimento e à promoção de transformação pessoal e social: “the concept of literacy involves a set of structures ranging from individual skills, abilities, and knowledge, to social practices and functional competencies, to ideological values and political goals” (Soares in Thames, 2003: 603).

Naturalmente que os estudos de avaliação literária vão integrando progressivamente as discussões teóricas e conceptuais suscitadas no âmbito deste conceito, que dão conta de como as competências de base linguística e gráfica mobilizadas para ler e para escrever não podem compreender-se independentemente dos contextos em que são mobilizadas e das razões que impõem à leitura.

Neste sentido não deixa de ser também relevante perceber que os estudos de avaliação literária vão também, pelas conceptualizações que apresentam, pelas questões que problematizam, e por aquilo que se silencia, indiciando o que se valoriza neste domínio. Ler na sociedade da informação e do conhecimento não poderia mais circunscrever-se ao exercício escolar descontextualizado, devendo permitir a consciência das suas múltiplas funções e objectos.

A par de estudos de avaliação literária internacional e nacional (IEA, 1992; Benavente, 1996; PISA 2000, 2003, 2006), outros vão privilegiando o conhecimento dos hábitos de leitura quer da população escolar (Rocheta, 1980; Magalhães e Alçada, 1994; Castro e Sousa, 1998) quer da população adulta (Freitas e Santos, 1992), mapeando assim as práticas realizadas em contexto nacional. Deles vai emergindo um discurso sobre a (não) leitura e a consequente necessidade de criação de medidas políticas capazes de modificar a cartografia nacional de práticas de leitura.

Optaremos pela sua apresentação seguindo não um critério de natureza cronológica, mas a variável da sua origem. Assim, em contexto nacional surgem: a) estudos de natureza académica e b) estudos de cunho institucional, oficial.

Relativamente aos estudos de origem académica, estes darão conta de perfis de leitores na população escolar.

A breve descrição dos estudos que agora faremos, procurará evidenciar os seus objectivos, enquadramento conceptual/considerações genéricas sobre leitura, instrumentos utilizados, as variáveis que seleccionam.

O nosso objectivo será o de sistematizar linhas de continuidade e/ou de ruptura que emergem da análise dos resultados de cada estudo, evidenciando, igualmente, como estes, de algum modo, criam condições para uma intervenção fundamentada no âmbito das medidas públicas de leitura em Portugal ao construírem, implícita e explicitamente, sugestões e recomendações que visam naturalmente o poder político.

A par de estudos influenciados por uma concepção cognitiva da leitura, acentuando a importância da aprendizagem das competências de compreensão leitora, outros são influenciados pela Sociologia e pela Psicologia Social. Ao colocarem questões como o que as pessoas lêem, quanto lêem mas também por que lêem, procurando saber as consequências dessas leituras, estes estudos adquirem uma dimensão educacional, política que importa considerar, na medida em que parecem contrariar a unidimensionalidade dos contextos da formação de leitores. Efectivamente, os estudos surgem centralizados nas práticas escolares mas também no universo não escolar.

O estudo de Rocheta (1980), abrangendo um universo de 1477 alunos de português entre os 10 e 20 anos, sendo que 16% dos alunos tinham 10-12 anos, visava “recolher elementos para a descrição de interesses e hábitos de leitura dos alunos, e perspectivar sociologicamente esses elementos, articulando o nível etário e o nível socioeconómico dos respondentes com o seu nível de leitura” (Rocheta, 1980: 141). Entendia-se que o conhecimento das preferências dos alunos poderia orientar o professor na actividade de motivar para a leitura.

Este foi um primeiro estudo de auscultação dos objectos de escolha de leitura em contexto privado e escolar, sendo que, para além das diferenciações decorrentes da variação de género, e de uma atitude positiva para com a leitura, concluiu-se que “As opções dos inquiridos no domínio da leitura literária parecem fortemente determinadas pela escola” (Rocheta, 1980: 165)²⁴. Se intramuros, a escola parece condicionar as práticas de leitura dos alunos, o estudo revela, no entanto, que, em contexto privado, essa influência não se verifica.

Neste sentido, a autora questiona o papel da escola na estimulação do conhecimento de obras contemporâneas e na necessidade de ela sugerir outros autores que não apenas os da área “institucionalizada”.

Começava, assim, a questionar-se o estatuto da leitura, nomeadamente da leitura de literatura na escola do Ensino Básico, e o papel desta na promoção de comportamentos de leitura.

O desafio estimulante de novos trabalhos que a autora sugere a partir deste estudo parece ter encontrado noutros investigadores um eco produtivo e multiplicador de objectivos convergentes.

O estudo de Magalhães e Alçada (1994), feito através de inquérito a 3892 alunos dos três primeiros ciclos, com o apoio do Instituto de Inovação Educacional, evidencia, igualmente, uma preocupação mais descritiva de comportamentos com possíveis implicações pedagógicas do que um enfoque teorizador. Deste modo, tal como no estudo de Rocheta, paralelamente a uma perspectiva de análise das práticas as autoras não deixam de posicionar-se também numa perspectiva de intervenção sobre as práticas escolares, indiciando a escola como um *locus* privilegiado de acção.

Considerando diferentes ângulos de análise, *O olhar dos jovens; A visão dos professores; A Opinião dos pais; As bibliotecas escolares e a Acção das bibliotecas municipais*, o estudo conclui uma elevada frequência de leitura entre os inquiridos, ainda que os livros e em particular a leitura de jornais e revistas surjam como práticas pouco valorizadas no quadro da ocupação de tempos livres²⁵.

Do estudo perpassa uma visão optimista sobre práticas de leitura, sugerindo-se a ocorrência de mudanças sobre o volume de leituras, ainda que os dados revelados pelos pais e pelas bibliotecas escolares e municipais indiquem quer a dificuldade de a escola e, nela, a biblioteca assumir um papel dinamizador e motivador da leitura, quer a

²⁴ As respostas obtidas quanto a preferências de autores levam a esta conclusão, pois os nomes citados constavam das leituras sugeridas aos alunos.

²⁵ Rui Vieira de Castro (1995) numa recensão crítica ao estudo, questiona o conteúdo e contexto de realização das perguntas do estudo, levantando algumas reservas sobre os sentidos da interpretação apresentadas pelas autoras.

falta de infraestruturas e de recursos, nomeadamente ao nível do 1.º Ciclo, assim como uma quase inexistência de acções de promoção da leitura a nível da biblioteca municipal.

O conhecimento das preferências de leitura por parte dos professores e pais e a não restrição dos objectos textuais desejados surgem como aspectos fundamentais a observar para o desenvolvimento do gosto de ler, devendo o professor ser o responsável por essa selecção. Propõe-se igualmente *um caminho* didáctico para a construção do “amor à leitura” que passa pela disponibilização de banda desenhada e livros de aventuras como “ponto de partida” para um “patamar superior”, pela escolha de uma diversidade de livros, considerando o contexto actual dos leitores e a linguagem “desactualizada” de algumas obras. Estes critérios legitimadores dos textos a ler podem deixar, de algum modo, transparecer uma concepção da literatura juvenil demasiado mimética e reprodutora do universo de referência dos leitores, parecendo não contemplar a mundividência recriadora que toda a obra de arte encerra.

Rui Vieira de Castro e Lourdes Dionísio de Sousa, numa investigação sobre atitudes e hábitos de leitura de 1651 estudantes do Ensino Básico e Secundário, pretenderam:

“descrever algumas das principais características dos contextos críticos de socialização para a leitura [...] identificar alguns aspectos principais das práticas de leitura desenvolvidas pelos estudantes, nomeadamente no que diz respeito aos seus objectivos, objectos, frequência e importância relativa no quadro das actividades de ocupação de tempos livres; caracterizar atitudes para com a leitura e os livros; comparar alguns dos dados obtidos em cada uma das dimensões referidas” (Castro & Sousa, 1998).

Os resultados evidenciam como a leitura surge como prática valorizada positivamente ainda que os dados relativos aos alunos que vão progredindo na escolarização indiquem uma tendência negativa. Para além da análise das práticas em contexto familiar, reveladora de que os adultos são preferencialmente consumidores de jornais, o estudo descreve as práticas em torno da leitura realizadas entre pares. Relativamente aos factores que influenciam as atitudes dos inquiridos para com a leitura, veja-se que as características pessoais são percebidas como elemento fundamental de relação com a leitura, sendo que se verifica um decréscimo ao nível da relevância de outros contextos de socialização, quando os inquiridos se situam em níveis de escolaridade superior.

Nesta linha, o papel da escola na promoção da leitura é de algum modo desvalorizado. Se os alunos reconhecem a preocupação dos professores com o desenvolvimento de hábitos de leitura, 43,6% dos alunos, em nível de escolaridade superior, dizem “nunca” ou “poucas vezes” seguirem conselhos dos professores sobre

leituras a fazer, parecendo confirmar a conclusão que no estudo de Rocheta apontava a Escola como um *locus* pouco influenciador da leitura em contexto privado.

Os autores do estudo referem ainda como a leitura é a actividade menos preferida relativamente à prática de ocupação de tempos livres, sendo que os alunos apontam não tanto dificuldades de compreensão mas o conteúdo dos livros e a preferência por outras actividades como motivos para esse afastamento.

Relevantes são também os dados referentes aos espaços de leitura: a casa surge como lugar privilegiado e as bibliotecas municipal e escolar parecem ser espaços desconhecidos.

Face a estes dados, os autores recomendam que, sendo a leitura uma prática valorizada pelos estudantes, importa assumi-los como leitores em construção, devendo a escola e os restantes agentes favorecer o contacto com mais actividades de leitura, que sejam mais “agressivas”, susceptíveis de influenciar os sujeitos e de criar a necessidade dessa prática.

Em comum, os estudos apresentados parecem ter o recurso a inquéritos, por questionário, sendo que a sua elaboração parece assentar num núcleo de semelhanças que importa registar. As questões quase sempre integram aspectos relacionados com a frequência de leitura, preferências de leitura de objectos lidos, lugares de leitura, nem sempre se questionando as razões emergentes das atitudes e das práticas declaradas.

Os dados apurados parecem, exceptuando o estudo de Magalhães e Alçada, indicar um cenário de não leitura, de subvalorização da leitura no quadro das actividades de ocupação de tempos livres e de não utilização de bibliotecas públicas e relativa importância da escola, no processo de escolha de práticas de leitura.

Naturalmente, que a escola, enquanto um *locus* de formação de leitores, surge questionada, mostrando-se, em geral, como esta instituição parece não condicionar as escolhas de leitura em contexto extra-escolar.

Estes estudos não deixam de suscitar algumas considerações que julgamos importantes quando se pensam medidas políticas de promoção da leitura: a) a literacia em geral e a leitura em particular não são importantes em si, estando, por isso, ao serviço de múltiplas necessidades humanas, presentes no domínio privado, social, profissional, lúdico; b) a leitura não se circunscreve às capacidades de percepção, motoras requeridas no processo de descodificação de textos, ela pressupõe a comunicação de significado; c) as capacidades literácitas da população adulta e escolar não estão distribuídas de forma homogênea na sociedade; d) as competências literácitas são desenvolvidas fora e dentro do contexto escolar, constituindo a família um sistema importante neste processo.

A par de estudos de origem académica, replicam-se outros de natureza oficial, indiciadores da crescente politização da leitura, entendida como assunto de importância nacional. Destes últimos, destacaremos um conjunto de trabalhos realizados, no âmbito do Observatório das Práticas Culturais (OAC), criado em 1996 por iniciativa do Ministério da Cultura²⁶, bem como, mais recentemente, os estudos de Santos (2007) e Lages (2008).

Com uma dimensão mais local, o país tem assistido, nos últimos tempos, a um acréscimo de estudos monográficos, descritivos de populações analisadas em profundidade. Assim, em cenário nacional, coexistem hoje estudos que permitem comparações extensivas quantificadas sobre literacia e análises de natureza mais qualitativa e mais localizada. Os dados acerca dos hábitos de leitura dos portugueses em geral e de populações mais restritas foi permitindo sustentar e redefinir políticas de leitura. Este tem sido também o sentido de alguma investigação sobre práticas de leitura, de que daremos conta agora, em grande parte incentivada pelo próprio poder político.

Nessa linha, e no campo da cultura, não podemos deixar de destacar as orientações do Observatório das Práticas Culturais (OAC) que visam produzir e difundir conhecimentos capazes de contribuir para a tomada de decisões mais informadas a nível político²⁷ e criam condições de produção e difusão de informação de natureza estatística (indicadores) sobre sectores tradicionalmente considerados pouco relevantes, como o da cultura e o da educação, emergindo, assim, a possibilidade de políticas de intervenção articuladas. Da sua acção destacaremos um conjunto de estudos com características de prospecção e de avaliação que tornam mais transparentes e objectiváveis algumas questões sobre a formação de leitores.

Os dados recolhidos constituem pois, como reconhecem os autores, “oportunidades de conhecimento” (Lopes e Antunes, 2000) que visam, não a legitimação *a posteriori* de medidas políticas públicas, mas corresponder a um esforço de adequação aos públicos-alvo.

²⁶ No site do OAC (www.oac.pt) estão documentadas as fichas dos projectos desenvolvidos no Observatório.

²⁷ (Santos, 2008:7) “Notas de Passagem”, *OBS*, [16], Associação Observatório das Actividades culturais. Pp 4-9. “Os principais vectores de investigação do OAC são: a) produção e difusão de informação de natureza estatística sobre o sector da cultura; b) estudos de grandes eventos culturais e seus impactos; c) estudos de práticas culturais e de públicos; d) levantamento e caracterização de vários equipamentos culturais e de entidades culturais e artísticas; e) estudos sobre carreiras profissionais de artistas e de mediadores; f) estudos de avaliação e de prospecção no campo das políticas culturais, a nível nacional e local”.

O incentivo à elaboração de estudos sobre leitura e práticas culturais e as parcerias que têm sido estabelecidas com organismos vários reflectem essa tendência positiva.

De modo semelhante, também a integração de especialistas²⁸ nos projectos que dão corpo às políticas redimensiona os modos de relação entre conhecimento e política [Barroso, 2007].

Para além dos estudos de abrangência nacional que já referimos anteriormente, a orientação dos estudos realizados pelo OAC para as práticas de leitura em contexto de biblioteca pública permitiria um conhecimento mais alargado sobre práticas de leitura e modelos de funcionamento de bibliotecas. Foram realizadas três séries de programas de pesquisa sobre leitura, envolvendo alunos finalistas de cursos em Ciências Sociais das universidades de Coimbra, Porto, Pólo de Beja da Universidade Moderna, em cujos distritos foram realizados os estudos.

A análise do lugar que a leitura ocupa nas práticas e nas instituições que as suportam exigiu metodologias díspares com procedimentos técnicos vários de teor quantitativo e qualitativo. Inquéritos por questionário aplicados às populações que frequentam as bibliotecas locais, e em alguns casos entrevistas que permitiam explicitar relações entre variáveis e interpretar essas relações, constituíram a metodologia geralmente seguida.

A primeira série de estudos visa conhecer: 1. Leitura juvenil: hábitos e prática no distrito de Coimbra (Fortuna e Fontes, 1999); 2. Lugar da leitura na oferta cultural concelhia – os casos de Mirandela e Guimarães (Fernandes, 1999); 3. A Biblioteca Pública de Beja como espaço de interacção (Moreira, 1999); 4. Bibliotecas e hábitos de leitura – balanço de três pesquisas (Lopes e Antunes, 1999).

Na segunda série, verifica-se um novo conjunto de cinco estudos localizados sobre práticas da leitura e modelos de funcionamento de bibliotecas, uma vez mais envolvendo alunos finalistas de universidades portuguesas. As pesquisas direccionam-se para estudos de caso sobre: 1. a Biblioteca Pública de Esposende (Fernandes, 2000); 2. a Biblioteca Pública de Abrantes (Fortuna, 2000); 3. um inquérito às práticas de leitura dos jovens de Almada e Seixal (Conde, 2000); 4. às práticas de leitura dos jovens de Évora e concelhos limítrofes (Cascais, e Marques, 2000); 5. um balanço das quatro pesquisas (Lopes e Antunes).

²⁸ Barroso refere como que os especialistas podem desempenhar diferentes papéis no processo de decisão política: reforço da tecnoestrutura do aparelho de Estado; elemento de racionalização da decisão política; fonte de legitimação compensatória da acção do Estado; mediador entre políticos, administradores e meio social.

Na última série, com a colaboração dos professores e alunos finalistas do ISCTE e da Universidade do Porto, realizam-se estudos localizados em Oeiras (Costa e Moura, 2001 e em Leiria (Costa, 2001).

Integrado o enquadramento das respectivas bibliotecas públicas no meio cultural local pretende-se a caracterização dos seus leitores/frequentedores e a análise das suas práticas de leitura; a identificação das representações sociais sobre a leitura nos seus diferentes suportes; a avaliação do peso relativo das variáveis sociológicas de caracterização na maior ou menor adesão aos diferentes suportes.

Sem uma preocupação de interpretação individual de cada estudo, importa destacar algumas das suas regularidades e especificidades.

Estes estudos concretizam-se na definição dos respectivos objectivos, clarificação das opções metodológicas, sendo que, em regra, constituem estudos de caso, pelo que se assume, desde logo, que os dados obtidos não visam a generalização, antes pretendem favorecer um conhecimento aprofundado de um contexto local relativo, ao papel das bibliotecas como agente do desenvolvimento local, nomeadamente, quanto à promoção de práticas de leitura de público adulto e juvenil.

Fazer uma sociografia dos seus públicos e conhecer os recursos humanos e as infraestruturas culturais são igualmente objectivos da maioria dos estudos agora em análise.

De um modo geral, todos estes estudos são precedidos por uma breve caracterização socio-demográfica e económica.

Apesar de emergirem de uma colaboração com as universidades, não encontramos uma preocupação de forte conceptualização teórica, sendo que palavras como “esboço de um problema sociológico” (Fortuna e Fontes, 1999) “horizontes de referência” (Costa, 2001) dão corpo por vezes a brevíssimas reflexões sobre a importância dos processos de socialização leitora, seus agentes como a família, os amigos, a escola, sem no entanto haver uma preocupação deliberada de os enquadrar conceptualmente.

Nas sínteses que são elaboradas sobre cada uma das 3 séries de estudos em análise, podemos encontrar também apenas algumas reflexões em torno da sociologia da leitura.

A multiplicação de estudos de caso evidencia que o incentivo à elaboração de trabalhos de pesquisa capazes de fornecer dados, diagnósticos próximos da realidade para uma adequação às estratégias de intervenção, tem conhecido uma preocupação crescente. Assim, em jeito de síntese, sublinhamos as principais tendências:

a) Ler aparece como uma actividade associada à aprendizagem e não ao prazer. A leitura feita para os exames, pelos estudantes, mais velhos, é vista como indício de que estes deixarão de ler uma vez terminada a escola.

b) A leitura é uma actividade que parece não ser central nas práticas culturais dos jovens “ver televisão, ouvir música e conviver com os amigos praticamente esgotam “o orçamento de tempo «disponível»” (Lopes, 2003: 70).

c) Os dados mostram que os jovens inquiridos colocam o livro, na hierarquia dos bens simbólicos, num pedestal, mas as suas práticas contradizem essa representação, pois apostam no audiovisual e na ocupação de tempos livres;

d) Há um investimento dos jovens num paradigma audiovisual conjugado com uma “cultura de diversão”, verificando-se uma profunda mudança dos “mundos de cultura”: “paulatinamente, consagra-se um novo paradigma do *ser-se culto* que já não é sinónimo do *ser-se cultivado* ou de acumulação de referências próprias à cultura clássica, escolar e patrimonial” (Lopes, 2003:71), pelo que a leitura parece ocupar um lugar mais proeminente apenas nas localidades onde os modos de urbanidade não encontram ainda condições materiais para a sua existência. O caso de Beja é paradigmático pela diferença, pois uma parte significativa da sua população está inscrita na biblioteca e usufrui da amplitude dos seus serviços.

e) Estes trabalhos demonstram que os utilizadores da biblioteca municipal são, predominantemente, estudantes, constatando-se a fraca adesão à biblioteca municipal, sendo sempre inferior à adesão à biblioteca escolar. Os utilizadores valorizam os usos instrumentais da leitura, sendo esta vista como um meio de aprendizagem e de informação e de apoio à escola, não associada ao prazer, o que leva alguns bibliotecários a questionar a necessidade de desescolarizar as bibliotecas (Lopes e Antunes, 2000).

f) Os níveis de leitura diminuem à medida que os indivíduos avançam no percurso escolar, o que leva alguns autores a concluir o paradoxo de que a “escola mata a leitura” (Lopes e Antunes, 2000), verificando-se uma clara instrumentalização da leitura para fins escolares com uma natural hierarquização do que se lê e das funções dessas leituras.

g) São os mais desfavorecidos quanto ao capital de origem quem mais ligado está à cultura escolar e a uma escolarização da leitura, vendo-a como forma de vencer obstáculos sociais. É entre estes que a dissociação entre a leitura como obrigação e leitura como prazer menos se sente, sendo explicada pelo sobreinvestimento na trajectória escolar, evidenciando também a concepção fracturante entre “leitura prazer” e leitura para aprendizagem que estes estudos revelam; contraditoriamente ou

não, num país com baixos níveis de literacia e com um sistema escolar massificado tardiamente, o livro parece não perder o brilho, o respeito e a distinção própria de tudo o que é raro e talvez não familiar. A banalização do livro que decorre da concorrência de novos suportes de leitura e que dita a perda do cariz de distinção social, verificada, noutros países, parece não ocorrer ainda em Portugal. Os autores não deixam de convocar o exemplo internacional, questionando-se sobre as razões inerentes a estes dados: continuaremos a acreditar no livro como “fonte de todos os conhecimentos, de todas as experiências, nervo essencial da civilização europeia” _ ou serão estes dados reveladores de uma reverência que decorre da não familiaridade? Os dados sobre hábitos culturais dos portugueses, e em particular o número reduzido de livros lido por ano, poderão fazer-nos inclinar para a razão menos favorável;

h) As raparigas lêem mais, compram mais livros e associam leitura a prazer, e se, em alguns estudos, se aponta maior dependência face ao modelo escolar, outros evidenciam a menor instrumentalização do acto de ler, que poderá significar “uma virtual conversão do capital cultural adquirido pela leitura em capital escolar, existindo, assim, um dissimulado uso instrumental, um ganho igualmente feito em favor do desempenho escolar” (Lopes, 2003: 74). Constatase, portanto, uma perda da centralidade do modelo leitural, a que a perda de credibilidade do capital escolar poderá não ser alheia;

i) Os jovens lêem em média mais do que os inquiridos mais velhos, acompanhando o envelhecimento cultural precoce da prática cultural;

l) A socialização familiar é importante mas não determinante. Desmistifica-se, pois, a relação linear entre capital escolar e prática de leitura, pelo que a escolarização é uma condição necessária mas não determinante para uma adesão intensa e continuada à leitura. Há um número significativo de inquiridos que diz não gostar de ler, pertencendo a agregados fortemente capitalizados em termos culturais.

m) As bibliotecas públicas aparecem com um papel de retaguarda da instituição escolar, estando associadas sobretudo à investigação e ao estudo em detrimento da leitura por prazer;

n) Uma tendência dominante dos estudos verifica-se na acusação da falência do modelo escolar como explicação para determinados comportamentos dos inquiridos, nomeadamente a sobrevalorização da componente lectiva e avaliativa da leitura em detrimento da dimensão lúdica e onírica da aprendizagem que a leitura favorece; também o reconhecimento de falta de infraestruturas escolares e de estratégias adequadas parecem explicar a crescente escolarização das bibliotecas públicas, espaços de onde emergem estes estudos: “A escola [e seria importante percebermos

melhor as dimensões implicadas: organização curricular, qualidade da relação pedagógica, debilidade de equipamentos] parece exercer um potencial efeito perverso já que, ao prescrever leituras obrigatórias, diminui drasticamente a disponibilidade dos jovens para outro tipo de referências literárias, fechando assim todo um universo a descobrir” (Lopes e Antunes, 2000: 51);

o) De modo semelhante, os estudos, regra geral, assumem-se como contributos para a resolução dos problemas de literacia que afectam o país, devendo os seus resultados influenciar professores e políticas educativas (Fortuna e Fontes, 1999), mesmo quando os seus autores reconhecem não os terem suportado em enquadramentos teóricos sobre leitura, preferindo adoptar perspectivas descritivas.

Destes estudos emerge, por conseguinte, uma vontade interventiva na modelização de linhas de política educativa e cultural.

Dionísio (2003), procurando alertar para o modo como os estudos de hábitos de leitura, a sua descrição e interpretação de dados, podem contribuir para a reprodução de versões selectivas e específicas de leitura, analisa os estudos, realizados no âmbito do OAC, enfatizando: a) a variação mínima dos estudos relativamente às questões formuladas e aos itens possíveis de resposta²⁹; b) a sua focalização no contexto de socialização primária, em torno das mesmas questões para diferentes inquiridos, que vivem e estudam em espaços e em contextos distintos, levando à constatação de que “Reading and ultimately literacy is conveyed here as a set of fixed practices (which don’t depend on the contexts), acquired once forever, and highly dependent on the individual’s will” (Dionísio, 2003: 165).

Reportando para a necessidade de as práticas de literacia serem compreendidas não como uma questão apenas individual, mas social, comunitária, e, portanto, contextual, a autora não só não deixa de apresentar um conjunto de questões que seria importante ver respondidas³⁰, como se posiciona criticamente face àquilo que é valorizado nos estudos, quando o que está em causa é o entendimento de leitura e as suas funções, deduzido não só pelo tipo de perguntas feito, como pelas funções atribuídas à leitura pelos alunos:

“In the judgements of value-disguised as facts that run through almost all of the comments, reading for learning, for knowledge is not valued, on the grounds that this puts ‘future reading’ in danger. We can conclude that, in this ‘cultural model’, the kind of

²⁹ Predominam questões como: Lês regularmente? Estás a ler algum livro que não seja para a escola?, Quantos livros leste no ano passado, para além dos que leste para a escola?, Gostas de ler?, Quanto tempo lêes por semana?, Que tipo de livros preferes?

³⁰ Algumas das questões apresentadas são: quais são as características das bibliotecas? Os estudantes têm acesso às bibliotecas? Quantas horas de tempo livre têm estes estudantes? Quais as características das aulas de leitura dos estudantes?

reading one will have to do after leaving school will be only the 'aesthetic one', reading to occupy leisure time and for personal development" (Dionísio, 2003: 166).

A clivagem entre a leitura para aprendizagem e a leitura por prazer e a valorização desta, nestes estudos, podem também explicar os motivos por que neles se conclui que a leitura é uma prática pouco valorizada, pelos inquiridos, nomeadamente também pelos que integram agregados familiares marcados por práticas culturais mais frequentes..

De modo semelhante, considerando que a leitura se reporta ao suporte livro e que os estudantes respondem de um ponto de vista situado, lendo para aprender, referindo preferir 'revistas, jornais e computadores', então o único livro que aparentemente favorece momentos de fruição, na estrutura do inquérito, é o livro de literatura, o que leva a concluir talvez "the real meaning of 'Reading is not a regular practice...' is Reading of literature is not a regular practice" (Dionísio, 2003: 166), mostrando também como estes estudos parecem valorizar a leitura de literatura em detrimento de práticas mais plurais, mesmo quando, no plano do discurso, parecem dizer o contrário.

Em sentido semelhante, evidencia-se como académicos e estudantes parecem usar linguagens e discursos diferentes, referindo-se a realidades distintas: os alunos lêem sobretudo para aprender, no entanto "when they are asked about what books they read, how much time they are spending reading books not for information, the answers they could give don't fit the questionnaire items, neither are their answers valued" (Dionísio, 2003: 168).

Importa portanto reter que o necessário entendimento de literacia como prática plural e culturalmente definida que necessariamente lança novos desafios às relações entre a escola e a sociedade não é compaginável com reflexões circunscritas ao número de livros lidos por estudantes na escola ou fora dela. Importante, talvez, é procurar compreender como se articulam e por que ocorrem os diferentes usos privados e sociais, escolares, mais ou menos pontuais, esporádicos ou contínuos, intelectuais, cognitivos e/ou exclusivamente estéticos da linguagem escrita.

Sob o aparente e inexorável manto da 'verdade' que os resultados destes estudos parecem evidenciar, na linha de um discurso mais ou menos catastrofista quanto às práticas de leitura nacionais, poderemos, de algum modo, estar a silenciar as vozes daqueles a quem é solicitado o exercício de uma cidadania plena, pelo uso de competências de leitura e escrita.

Mais uma vez a responsabilização da escola é evidente, sendo de salientar a constatação da utilização escolar que os estudantes fazem da biblioteca pública,

indiciando o défice de infraestruturas escolares, em parte colmatado pelo investimento na rede de bibliotecas municipais públicas.

Recentemente, dois estudos realizados, no âmbito da sociologia da leitura e não exclusivamente sociográficos, por impulso do PNL, constituem um marco importante na cartografia das práticas de leitura da população portuguesa.

O estudo *A Leitura em Portugal*³¹ [Santos, 2007] dá conta da evolução positiva de índices de leitura de livros (sem serem escolares ou profissionais) e de outros suportes como o jornal e a revista. Os dados permitem confirmar que, relativamente aos leitores de livros, predominam os pequenos leitores, sendo que o contexto privilegiado, relativamente a este suporte é o contexto de lazer [Santos, 2007: 108]. Positiva tem sido a evolução da diminuição de não leitores que se reflecte no crescimento da leitura cumulativa, aumentando também significativamente a taxa de leitores de jornais, sendo este o suporte da amostra mais lido. São as mulheres, os mais escolarizados, os mais jovens e estudantes e profissionais técnicos e de enquadramento que definem o perfil social dos leitores.

Verifica-se existir uma correlação entre a escolaridade elevada e as práticas de leitura reveladas, nomeadamente a leitura cumulativa, englobando os três suportes em análise: livros, jornais e revistas. Os estudantes registam elevado índice de mais leitura de livros, sendo que a relação é inversa quanto à idade: os mais idosos lêem menos livros.

Apenas os profissionais técnicos de enquadramento são tendencialmente médios ou grandes leitores³².

Se tivermos em consideração a categoria socioprofissional, nomeadamente a dos empregados executantes e a dos operários industriais, há uma distribuição equilibrada relativamente à leitura dos diversos suportes de leitura para a primeira categoria referida, sendo que a segunda se distancia claramente da leitura de livros, revistas, jornais.

O uso do computador regista valores de utilização crescente nos agregados familiares, mas a sua utilização parece confirmar os perfis de leitores atrás referidos. À semelhança do fosso entre utilizadores e não utilizadores das Tecnologias da Informação

³¹ O Estudo aborda as práticas de leitura considerando os contextos de socialização primária para a leitura; os usos quer dos suportes tradicionais quer das novas tecnologias da informação; os locais privilegiados de leitura e de compra de livros; a articulação entre o exercício da leitura e outras práticas culturais; representações sobre a evolução da leitura; autoavaliação sobre hábitos de leitura; posicionamento dos inquiridos sobre a prática de leitura dos filhos e sobre as actividades de promoção da leitura na escola e bibliotecas.

³² Neste estudo, os *pequenos* leitores são identificados como aqueles que lêem, por ano, entre 2 a 5 livros. Os *médios* 6 a 20 e os *grandes* leitores mais de 20 livros. [Santos, 2007: 131]

e da Comunicação, a distância entre os que lêem muito e os que se afastam claramente de qualquer prática leitora alarga-se.

A descrição destes perfis permitirá perceber o sentido distinto da orientação de práticas de promoção de leitura. A um perfil favorável à leitura (as mulheres, os mais escolarizados, os mais jovens, os estudantes e os profissionais técnicos de enquadramento activos), poderão corresponder práticas de rentabilização leitora. Para os homens, os menos escolarizados, os mais idosos e os operários activos terão de ser pensadas práticas de promoção no sentido de aumentar os seus níveis.

Do estudo ressalta igualmente que 44% consideram que hoje se lê mais, apontando como razões para tal facto a divulgação e disponibilidade de livros, maior escolaridade e melhores bibliotecas. Este aspecto não deixa de confirmar o sentido desejado, correspondente ao investimento político na valorização social da leitura, através do alargamento de infraestruturas de apoio.

Relativamente ao uso de bibliotecas, evidenciam-se diferentes procuras entre as municipais e as escolares, sendo esta a mais intensamente procurada. O perfil social dos utilizadores da biblioteca municipal é o de: escolarizados, jovens e com um peso assinalável entre os estudantes, o que, segundo os autores, obriga a

“chamar de novo a atenção para a necessidade de se entender melhor (eventualmente através de estudos de públicos uma vez que os contingentes disponíveis para análise não permitem outros aprofundamentos) as relações entre bibliotecas municipais, escolares e universitárias no que respeita aos utilizadores” (Santos, 2007: 183).

O Estudo revela que “o principal factor explicativo dos hábitos e das práticas de leitura é a escolaridade: quanto mais elevada, maiores as percentagens daqueles que lêem nas categorias que sinalizam níveis de maior exigência (leitura de livros, grandes leitores, leitura cumulativa)” (Santos, 2007: 183). Esta parece ser uma variável importante, pois já o Estudo do IEA havia mostrado como alunos mais velhos e mais escolarizados apresentavam melhores resultados.

De modo semelhante, os incentivos à prática leitora na infância “estão directamente relacionados com o capital escolar familiar: quanto mais qualificado o núcleo familiar mais os incentivos familiares” (Santos, 2007: 188).

O gosto de ler parece manter-se e ter sido revelado na juventude e não no período de escolarização primária. As razões apontadas pela minoria que diz ter deixado de ler prendem-se sobretudo com a falta de tempo e o desinteresse, enquanto que o que parece motivar o gosto prevalecente da maioria dos *persistentes* é a possibilidade de aprender, gostar de aprender.

A necessidade de informação e actualização, bem como a necessidade de aprender e de se cultivar são as razões mais apontadas por aqueles que, não gostando de ler na infância, alteraram a sua atitude, passando a configurar o grupo dos *resgatados*.

Importa reter que do ponto de vista conceptual, a leitura é, neste estudo, entendida como prática social e culturalmente condicionada por múltiplos factores quer de ordem pessoal quer externa, pelo que se consideram os contextos de socialização primária, de leitura inicial e actual (lazer, escolar, profissional), os suportes e tipologia de leitura, preferências, locais de leitura, utilização das TIC, procurando-se conhecer o processo de formação do gosto e das práticas de leitura, interrogando-se sobre os motivos da mudança de atitude face à leitura. O lugar do livro no quotidiano do inquirido, nomeadamente na comparação com outras práticas culturais é, também, objecto de análise. A descrição das representações sobre a prática de leitura é feita considerando factores mobilizadores dessa prática. O estudo contempla, ainda, um olhar dos pais e/ou encarregados de educação sobre as práticas de leitura dos filhos/educandos, sobre as actividades de promoção de leitura da escola e, especificamente, sobre as bibliotecas escolares e municipais, numa clara assunção da importância da literacia familiar e dos contextos escolares e não escolares.

Mais recentemente, importa referir o estudo de Lages (2007) como um dos trabalhos mais significativos realizados no âmbito da compreensão dos percursos da apetência e da prática de leitura da população escolar portuguesa, na medida em que ambrange uma amostra significativa e os dados obtidos na década de 90 podem agora ser reequacionados.

Este estudo emerge de um quadro de objectivos de investigação elaborados no âmbito do Plano Nacional de Leitura, inscrevendo-se, por isso, no conjunto de trabalhos encomendados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) a diferentes instituições de ensino superior e centros de investigação, no sentido de obter informação sobre questões consideradas essenciais para a problemática da leitura em Portugal.

Tal como é reconhecido no próprio estudo, esta é uma investigação que reúne, no seu todo, um conjunto de condições que o destacam dos que anteriormente referimos, por

“ser baseado em amostras sólidas e representativas dos estudantes pré-universitários do Continente; [...] pretender encontrar, de forma integrada, as condições psicossociológicas mais adequadas à emergência do gosto e dos hábitos de ler; e o de aprofundar a análise, só tornando como diferenças significativas as que estatisticamente o são e procurando modelos explicativos das atitudes e dos comportamentos reportados nas respostas aos inquéritos” (Lages, 2007: 22).

Efectivamente, nem sempre estas características são observadas nos estudos referidos, quer porque a orientação de alguns não pressupunha uma compreensão dos percursos de construção do gosto, de práticas e de hábitos de leitura, quer porque não implicavam uma amostra tão representativa nem apresentavam, em alguns casos, um objectivo de fundamentação teórica enquadradora do desenho da investigação e da análise de resultados, capaz de problematizar e teorizar sobre a interacção das diferentes variáveis em análise, quer porque não dispuseram de condições logísticas e institucionais para o realizar.

O estudo é inserido num quadro genérico de considerações sobre os valores históricos, culturais e sociais da leitura, do livro e dos novos suportes de leitura, pressupondo-se o efeito multiplicador do conhecimento, proveniente da actividade leitora, na sociedade, no sentido da sua construção:

“o nível de literacia atingido por uma população pode ser tomado como barómetro do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico, não porque tudo a ela se reduza, mas porque nela se manifesta de forma objectiva o progresso individual e social, em paralelo com as conquistas que o ensino e outras formas de comunicação do saber e do gosto implementam” (Lages, 2007: 10).

Desde logo, esta afirmação deixa antever a crença no poder social da literacia e a inevitabilidade de a promover com vista ao desejado desenvolvimento colectivo.

Através de cinco inquéritos passados aos estudantes do 1.º, 2.º e 3.º ciclos e do Ensino Secundário, num total de 24 mil inquiridos, pretende-se “fazer o ponto de situação da apetência pela leitura e das práticas com ela relacionadas, dos jovens estudantes das escolas públicas ou privadas do continente” (Lages, 2007: 10).

O estudo é, naturalmente, enquadrado por alguma conceptualização e opções teóricas. A ancoragem numa perspectiva cognitivista de leitura mostra que o estudo perspectiva a leitura não como o domínio de uma mecânica, mas procurando entender como se utiliza o que se lê para melhor compreender e actuar sobre a realidade circundante.

Recusando pressupostos teóricos que olham o sistema de ensino como uma instância de imposição simbólica, o estudo parte igualmente de um conceito de hábito de ler como “resultado de uma série de actos gratificantes, e por isso repetidos de leitura, que criam uma necessidade íntima de continuar a aprender com os outros, num espaço definido pela autonomia na fruição do que é belo e bom” (Lages 2007: 24).

Conhecer as condições familiares, grupais e locais, em que emergem o gosto de ler e os hábitos de leitura é condição necessária para os perceber e confirmar que existem meios e condições favoráveis ao seu desenvolvimento, pelo que “o essencial

deste estudo incide sobre a descoberta e ponderação das condicionantes de natureza social e cultural que contribuem para a consolidação do gosto, das práticas e dos hábitos de leitura” (Lages 2007: 25).

Nesta linha, o estudo visa esboçar perfis psicológicos dos jovens leitores, vendo neles condições iniciais do acto de ler, mas também considera, naturalmente, questões de ordem cultural que favoreçam a emergência, manutenção e consolidação dessas apetências e dos hábitos de leitura de modo a garantir no leitor uma indissociabilidade entre o prazer e a utilidade que a leitura permite ao longo do percurso de vida.

Neste estudo consideram-se, portanto, três questões: a emergência do gosto de ler, as práticas e os hábitos de leitura, e, para cada um destes âmbitos, são considerados factores potenciadores individuais, sociais (família, escola e grupo de pares) e culturais.

É na família que se encontram os principais factores explicativos da emergência do gosto de ler, das práticas e hábitos de leitura, constituindo a escola uma segunda instância de consolidação e reforço de atitudes e práticas. Neste processo, os pares complementam, sobredeterminam ou contrariam essas atitudes e práticas iniciais (Lages, 2007: 17).

Relativamente à metodologia, a população escolar dos 1.º e 2.º anos do 1.º ciclo, 2.º e 3.º anos do 1.º ciclo, do 2.º e do 3.º ciclos de escolaridade foi inquirida por quatro inquéritos, um por cada um dos ciclos, sendo que, no primeiro, foram criados dois inquéritos. Neste caso, a presença de imagens facilitou a participação dos estudantes mais novos. Importa destacar esta estratégia por ela constituir um meio de conhecer o que pensam efectivamente os estudantes mais novos. Esta aproximação de linguagens, a do investigador e a dos inquiridos mais novos, é de algum modo um dado recente no âmbito destes estudos sociográficos.

Com uma amostra de quase 24 mil inquiridos, e considerando as variáveis pessoais, relacionais e socioculturais que condicionam os comportamentos dos alunos, os dados resultantes do inquérito aos alunos do 1.º ciclo (3.º e 4.º anos) permitem destacar que a leitura é uma actividade bem cotada entre os alunos e, em particular, entre as raparigas. Confirma-se que maior capital escolar e familiar está associado a maior número de práticas de leitura e de escrita. Na escola, ler e escrever aparecem como actividades preferidas, no entanto os valores de utilização dos livros pelos alunos vão decrescendo quando reportados à biblioteca da escola e à biblioteca pública.

Neste estudo, ressalta a evidência de uma associação entre variáveis alusivas “à proximidade com os livros, com a pertença dos livros, o gosto pela leitura e a prática de actividades relacionadas com a leitura” (Lages, 2007: 81). Também as condições de

origem dos alunos parecem ser determinantes para ler, na linha das análises feitas em estúdios anteriores.

Observando-se fortes assimetrias no comportamento, como o género e o nível socio-económico, conclui-se sobre a necessidade de uma:

“reflexão por parte de todos os actores sociais envolvidos na fileira educativa, não sendo possível uma plena literacia do ser, quando há comportamentos demasiado diferenciados entre pessoas que vivem todos os dias juntas, partilhando saberes e representações da realidade. O Estudo evidencia o efeito que tem sobre o gosto de ler o conversar com amigos sobre livros e histórias” (Lages, 2007: 360).

Mais rapazes a ler e mais crianças de estratos sociais médio-baixo e baixo com maior acesso a livros é a resposta dos autores no sentido de aumentar a massa crítica de leitores neste ciclo de escolaridade.

Relativamente ao segundo ciclo, os dados obtidos confirmam algumas das considerações feitas para os alunos do 3.º e 4.º anos. Os alunos gostam muito de ler (90%), sendo que apenas 4% não dedicam tempo diário à leitura de livros não escolares. Gostam preferencialmente de banda desenhada, aventuras, livros juvenis, e são considerados “leitores fiéis e interessados”³³ (Lages, 2007: 98), revelando atitudes positivas para com a leitura.

Se considerarmos a variável de caracterização, conclui-se que são as raparigas quem mais gosta e mais pratica a leitura. Os autores explicam esta ocorrência pelo papel social desempenhado pelas raparigas.

Estes dados parecem encontrar algumas semelhanças com os estudos locais, com predominância na população mais jovem, quer ao nível das ocorrências quer das interpretações apresentadas. Lopes e Antunes (2000) destacam a ideia de que:

“uma concentração em práticas intelectuais como a leitura favorecerá a aquisição complementar de capital cultural parcialmente convertível em capital escolar, orientação que se coaduna com a percepção de que a sobrequalificação feminina poderá funcionar como estratégia de mobilidade social e meio de compensar desvantagens comparativas com raiz no género” (Lopes e Antunes, 2000: 24).

Outra variável relevante para a explicação do gosto e de práticas de leitura é a escolaridade dos pais, tal como se constatou igualmente nos alunos dos 3.º e 4.º anos³⁴.

³³ No estudo esboçam-se perfis de leitores: *o leitor dedicado* os que gostam mais de ler, que têm e tiveram na infância acesso a actividades que envolvam a leitura, pelo maior número de livros em casa e porque mais tempo dedicam à leitura diária. O *leitor mediano* gosta de ler *assim-assim*, teve alguns contactos com livros e práticas na infância e o *não leitor* caracterizado pela ausência das traços referenciados. (Lages, 2007:124)

³⁴ Uma análise dos estudos locais de hábitos de leitura, nomeadamente o Estudo de Évora parece confirmar também uma associação entre leitura e variáveis expressivas de “prazer” em inquiridos cujos pais leram frequentemente e apresentaram elevado capital escolar (Lopes e Antunes, 2000:19). Contrariamente, o Estudo de Almada e do Seixal, assim como o de Coimbra evidenciam que uma parte significativa dos inquiridos que diz não gostar de ler é proveniente de agregados familiares em que o(s) pai(s) apresenta(m) elevado capital escolar, o que de algum modo evidencia o carácter transversal de

Confirma-se, à semelhança de estudos anteriores, ser a família o eixo de análise mais relevante na influência do gosto e das práticas de leitura, ocupando a escola e os pares um lugar secundário neste processo. Efectivamente, o primeiro contacto é feito com os livros que estão em casa e os pais são “fornecedores de tal matéria-prima”. Também o aumento de frequência de actividades ligadas à leitura aumenta o gosto e o tempo de leitura diário. Este é um dado que se repete ao nível do grupo de pares.

Na escola, o gosto pela leitura surge associado à troca de livros, à participação no jornal da escola ou em grupos de teatro. São também os que mais frequentam a biblioteca quem mais gosta de ler ou mais tempo diário dedica à leitura.

A deslocação à biblioteca faz-se em função da necessidade de ler livros sobre matérias de estudo, para procurar livros para ler nos tempos livres, para preparar trabalhos escolares ou requisitar livros.

Relativamente ao papel do professor na promoção da leitura, o estudo parece confirmar que “existe uma correlação positiva, embora muito fraca, entre o número de horas dedicadas à leitura e o número de vezes que os professores recomendaram que os alunos lessem” (Lages, 2007: 116). No entanto, os alunos que mais gostam de ler são os que mencionam não ter sido incentivados à leitura pelos professores.

Os autores interrogam-se no sentido de saber se os alunos não verão neste incentivo dos professores à leitura mais um trabalho escolar, uma obrigação, pelo que, em tom de interrogação, sugerem: “será que, mais do que recomendar a leitura de livros entre os alunos, a criação de bibliotecas de turma, deslocações à biblioteca da escola, criação de jornais não serão mais eficientes na criação do gosto e do hábito de leitura?” (Lages, 2007: 116)

O estudo parece concluir que a formação de leitores implica “um processo de aprendizagem que precisa da escola como território complementar onde são prolongadas as iniciações feitas no seio da família” (Lages, 2007: 259).

Nesta perspectiva reitera-se que

“deverá ser criada uma articulação mais oleada entre escola e família, potenciando experiências num e noutro destes territórios. Noutro plano, acreditamos que uma maior exposição a paisagens físicas de livros, desenvolvendo mecanismos de acessibilidade, manipulação e consulta, podem trazer resultados muito positivos para a criação de relações «naturais» entre crianças e livros” (Lages, 2007: 362).

certas orientações de gosto e que afectam de modo desigual toda a estrutura social, não podendo definir-se uma relação unívoca entre origem social e práticas de leitura. Em sentido semelhante, importa referir que o estudo de Castro e Sousa, (1998) apontava já a necessidade de contemplar variáveis pessoais na relação com as práticas de leitura.

Se o perfil de leitores do 1.º e 2.º ciclos inquiridos no estudo de Lages aponta para o “gosto e a predisposição da leitura” (Lages, 2007: 363), certo é que o perfil social dos leitores portugueses mais velhos parece continuar a revelar uma relação pouco vibrante com leitura, e o mesmo se poderá dizer das suas práticas culturais (Santos, 2007).

Nesta perspectiva, o que emerge dos estudos mais recentes é uma sociografia da leitura da população adulta e escolar que faz interrogar sobre as condições de possibilidade de formação de uma sociedade leitora. Desde logo, integrados numa lógica de construção de conhecimento que se deseja socialmente relevante, na linha da sociologia da leitura, assume-se que os objectivos do estudo integram o processo de construção de uma medida política de promoção da leitura, almejando-se, por isso, influenciar o sentido dessas políticas:

“Estas descrições, interpretações e explicações pretendem contribuir para a elaboração do Plano Nacional de Leitura, em cujos trabalhos preparatórios este trabalho se inscreve (...). É, com efeito, nossa convicção que só com base em estudos aprofundados sobre o que condiciona o acesso ao livro e aos outros objectos de leitura é que poderão ser programadas intervenções com sucesso, não só porque respeitam as dinâmicas já inscritas nos processos sociais vigentes, mas também porque têm em conta as determinantes individuais da criação do gosto e dos hábitos de ler. Em nosso entender, só quando umas e outras forem conhecidas e respeitadas se poderá garantir a eficácia das medidas educativas, sociais e políticas que venham a ter como público-alvo as crianças, pré-adolescentes e adolescentes que frequentam o sistema de ensino” (Lages, 2007: 10).

Estes estudos parecem apontar no sentido de existirem distintos perfis de leitores quer na população escolar quer na população adulta, implicando a necessidade de criar condições para transformar a leitura numa prática mais presente e alargada no quotidiano social, mas também de intervir de forma diferenciada na promoção de práticas de leitura, no respeito pela diferenciação contextual.

Importa ver, por exemplo, que, no trabalho de Lages, as questões do hábito de leitura e do gosto, categoria tão flutuante, são perspectivadas no sentido de se conhecer as circunstâncias do seu desenvolvimento, nomeadamente pela identificação dos factores que as promovem. Questões como o papel da socialização primária e secundária, as funções que a leitura vai tendo no percurso dos inquiridos e o papel da escola no desenvolvimento de atitudes para com a leitura e as respectivas práticas são interpretadas neste estudo dando conta de alguns traços que sendo contextuais terão de ser observados na elaboração de políticas públicas de leitura.

Importa ter presente que os estudos de origem oficial, que de algum modo constituem o terreno prospectivo disponível para fundamentar medidas públicas de promoção leitora, se caracterizam, essencialmente, por uma homogeneidade

conceptual e metodológica. A par de estudos extensivos de avaliação de competências de literacia, assentes numa concepção de literacia alargada nos seus usos plurais e contextualizados, encontramos outros em que a preocupação com as questões da literacia parecem diluir-se numa concepção mais ou menos selectiva de leitura e de leitores.

Se, relativamente ao mundo dos leitores adultos, os estudos não parecem muito preocupados com uma perspectiva de intervenção nessas práticas, certo é que, relativamente à população escolar, essas duas dimensões, a da análise e intervenção sobre as práticas, está quase sempre presente. Este aspecto poderá indiciar como, ao nível da investigação, a Escola é ainda o *locus* privilegiado de acção formativa. Ainda assim, os estudos parecem abranger uma população adulta, o que indicia o reconhecimento de ver nas suas práticas um objecto de investigação a privilegiar. Relativamente a esta população, é significativa a existência de um conjunto de estudos cuja amostra reporta para contexto não laboral, realizados, no contexto da utilização das bibliotecas públicas, frequentemente associando-se leitura a ocupação de tempos livres, como se esta fosse a única função da leitura depois da escolarização. Na lógica ampliada do conceito de literacia como prática situada contextualmente, talvez interessasse saber como lê a população adulta em contexto laboral. O estudo de avaliação de competências de Delgado-Martins (2000) integra, de algum modo, essa preocupação.

Relativamente aos estudos de hábitos de leitura de matriz sociológica (Freitas & Santos, 1992; Santos, 2007), cujo conceito orientador são as práticas de leitura e hábitos de leitura, podemos ver uma preocupação com um núcleo de questões semelhante, sendo que se registam também maiores ou menores invariâncias quanto às questões apresentadas e aos seus dados. Relativamente às diferenças, destacamos a preocupação de, no estudo de 2007, integrar os contextos de leitura, a frequência de bibliotecas, entendidas como práticas culturais e como forma de incentivo à leitura, e a utilização das TIC. A opção por contemplar contextos de prazer, profissional e estudo, relativamente às práticas de leitura poderá de algum modo fazer pressupor um entendimento plural de leitura e não unidireccional.

As questões de socialização primária e secundária, assim como as de género e a dimensão profissional estão quase sempre presentes, nestes últimos estudos referidos, numa lógica que revela a consciência da importância dos múltiplos contextos e das funções atribuídas às práticas de leitura, num horizonte temporal relativamente alargado.

Nestes estudos, parece confirmar-se uma certa “resistência aos livros”, predominando os pequenos leitores, ainda que se registre recentemente uma tendência para o aumento de leitores “resgatados”, de leitores de jornais e de utilização das novas tecnologias. A leitura cumulativa está sempre associada a práticas de elevada escolarização pessoal e familiar. Verifica-se, igualmente, que o perfil de pequenos leitores continua associado a um capital escolar pouco elevado, práticas familiares de leitura reduzida na infância, e a um quadro profissional pouco qualificado. A consideração, no último estudo, das razões para a mudança de atitudes face à leitura e a constatação de que o “gosto de ler” se revelou na juventude e não em contexto de escolarização primária poderá, de algum modo, fazer questionar reflexões que, em alguns estudos, culpabilizam a Escola pela perda de hábitos de leitura, levando à integração de variáveis pessoais, contextuais neste processo.

Não deixa de ser significativo que, relativamente à auto-avaliação da prática de leitura, metade da amostra refira não ter vivido um período em que lesse mais. Os inquiridos que respondem afirmativamente a esta questão apontam a frequência da escola/estudo como justificação. Inversamente, considerando as circunstâncias em que leram menos, num dado período de tempo, as razões invocadas prendem-se com diferentes situações de trabalho, pelo que a maior ou menor intensidade de leitura parece ocorrer em função de diferentes circunstâncias ao longo da vida.

Os estudos continuam a revelar que o uso de serviços públicos de leitura parece ser reduzido e preferido apenas por uma população estudantil.

Apesar dos indicadores de aumento de práticas de leitura, a constatação, em 1992, da existência de um “processo de democratização às avessas em que os acessos se abrem para os mais cultivados, e em vez de uma dessacralização da ‘grande cultura’, se opera uma consagração de certas formas da ‘pequena cultura’ ” (Freitas e Santos, 1992: 78), parece ainda encontrar alguma legitimidade também porque se silenciam, ainda hoje, vozes impossibilitadas de se fazer ouvir. Clarificar por que não lêem /lêem livros mas também jornais, revistas e outros suportes assim como que funções atribuem a essas práticas, em que contextos de acção e de que modos elas alteram/não alteram a possibilidade de contar, recontar e construir a sua história pessoal parecem ser questões fundamentais, nem sempre presentes na maioria dos estudos lidos. Nestes privilegiam-se as questões *o que se lê, quando, onde e que objectos*, ocultando-se assim outras dimensões cuja desocultação parece necessária quando se pensam medidas políticas de leitura. Por que se lê e que atitudes estão associadas às práticas parece ser um dos sentidos a questionar.

Acresce a esta realidade, como veremos, em momento posterior, que a mera disponibilização de serviços e objectos de leitura não favorece, por si só, o aumento de práticas leitoras.

Considerar as reais (im)possibilidades de acesso a serviços e objectos de leitura pública por populações cuja formação escolar já terminou poderá ser um meio de “virar do avesso” a democratização de práticas de leitura desejada. Este poderá ser um dos sentidos de investigações preocupadas em encontrar modos conceptuais e metodológicos capazes de não silenciar vozes.

Relativamente à população escolar, os estudos que predominam são os que fazem referências aos seus hábitos a partir de uma lógica escolar, situada contextualmente, e não tanto numa perspectiva autónoma. Ainda assim, o último estudo extensivo realizado em contexto nacional parece contrariar essa tendência.

Parece evidente que os estudos que consideram as práticas de leitura da população escolar evidenciam que esta apresenta, na generalidade, uma atitude positiva para com a leitura, contrastando com os dados recolhidos junto da população adulta.

De modo semelhante, considerando a variável género, continua a evidenciar-se, quer nos estudos de população adulta quer escolar, que os inquiridos do género feminino manifestam práticas de leitura e atitudes mais positivas do que os inquiridos do género masculino.

A escolarização familiar, a variável profissional dos pais, as práticas de leitura em bibliotecas escolares continuam correlacionadas positivamente com práticas de leitura.

Estes estudos parecem também mostrar que a escola e o professor não são determinantes nas práticas de leitura extracurricular, nem na manutenção do gosto de ler, o que deveria permitir reequacionar dispositivos pedagógicos e didácticos capazes de inverter essa tendência.

O que estes estudos parecem evidenciar é que, tal como a história da leitura e da escrita mostrou, através da constatação de mudanças de ordem quantitativa e qualitativa ao nível das práticas de leitura e de escrita, estas são marcadas pelos contextos em que são praticadas. Este conhecimento obriga à consideração não só dos lugares de inscrição das práticas, considerando nomeadamente que estas variam de indivíduo para indivíduo, como das competências necessárias, também elas diferentes, naturalmente requerendo modos e também contextos diferentes de as ensinar.

Se estes estudos apontam para a necessidade de se interrogarem questões de ordem educativa, curricular e social, constituindo eles mesmos meios de difusão sobre os sentidos conferidos à leitura e à literacia e ao entendimento dos modos de formar leitores, o discurso político parece não deslocalizar a sua atenção para estas questões,

preferindo remeter para um nebuloso esquecimento a palavra literacia e procurar as causas dos maus desempenhos portugueses no ancestral atraso nacional e nos “hábitos de leitura”, já mapeados pelo estudo de Freitas e Santos (1992) e de, algum modo, confirmados nos estudos de Santos (2007) e Lages (2007). Curiosamente, o estudo de Freitas e Lima dava conta de uma “certa tendência de resistência ao livro” e não propriamente à “leitura em geral”.

Se uma leitura superficial dos estudos sobre hábitos de leitura existentes e sobre avaliação literária, já referenciados, pode explicar a preocupação nacional massiva com os hábitos de leitura, por estes revelarem a existência de uma correlação positiva entre hábitos de leitura e desempenhos e práticas neste(s) domínio(s), certo é que as razões apresentadas por Dionísio (2003) parecem justificar a progressiva erosão do conceito de literacia, no espaço público, e a sua identificação com as futuras práticas de promoção de leitura:

“Considered by many “socially relevant voices”- politicians, public figures, journalists and experts – as an “obscure concept” CNE, 1996: 78) and very difficult to characterise and assess, the immediate and unique association of literacy with reading habits is almost understandable. Therefore, more than the discussion of literacy practices, or even assumed skills, their nature or the conditions for their improvement, for instance, it was “reading habits” that became most visibly the central issue in the public debate” (Dionísio, 2003: 162).

Como refere a autora

“In the last few years, “reading habits” and not “literacy” became a privileged object for research, both at academic and governmental levels[...] Since the mid 1990s, the amount and kind of reading engaged in by young people has been measured, with the results interpreted in the same as measures of literacy” (Dionísio, 2003: 162).

Efectivamente, o baixo grau de literacia da população adulta e escolar foi explicado pelos seus hábitos de leitura e hábitos culturais, cujos valores não são particularmente positivos. Mas as práticas de leitura não têm como razão exclusiva os hábitos culturais, nem as competências literárias se confinam a hábitos de leitura, pelo que identificar outras causas parece ser um dos caminhos a seguir.

Para além dos estudos de avaliação leitora que temos vindo a seguir, importa ver que os últimos tempos têm sido particularmente interessantes do ponto de vista do aparecimento de trabalhos que visam registar a dimensão demográfica, educativa e sociocultural da população portuguesa, nomeadamente, especificando os seus hábitos,

práticas de leitura e de consumo de bens culturais quer a nível global quer numa perspectiva local³⁵ (Gomes e Lourenço, 2009).

Associada a estes estudos não está, como vimos, uma preocupação de teorização enquadradora das práticas culturais e de leitura, assim como nem sempre se objectiva conhecer as razões contextualizadas dessas práticas ou da sua inexistência. Se eles são importantes, como veremos, por permitirem mapear quer a nível nacional quer numa dimensão mais local os hábitos de leitura dos portugueses, não numa perspectiva escolar mas cultural, certo é que de algum modo acabam por legitimar a intervenção política neste(s) domínio(s). De igual modo, ao serem apropriados e impulsionados por instituições políticas não deixam de criar um espaço de modelização e disseminação de concepções de leitura e leitor, eventualmente consideradas “legítimas”.

Sintetizando, importa reiterar que desde a década de 90, o conjunto de estudos internacionais e nacionais que fomos destacando vão construindo, no espaço público nacional, um discurso de não leitura, acentuando espessuras diferentes na focalização da (não) leitura declarada, das práticas (in)existentes, dos objectos preferidos, das funções atribuídas à leitura nos diferentes contextos escolares, privados, em que ocorrem, da sua relação com variáveis sociais, de género, de escolarização, de contexto profissional próprio ou familiar.

A existência destes estudos contribui, assim, em graus diferenciados para a cartografia dos hábitos de leitura e competências de compreensão leitora dos portugueses, em geral, e da população escolar, em particular, constituindo um conhecimento que impulsionará e legitimará a intervenção política nestes domínios. De modo semelhante, pelas variáveis que seleccionam são também eles modelizadores dos sentidos dessa intervenção política, constituindo uma forma institucional de criar o sentido de necessidade de uma política de leitura.

Nesta perspectiva, se considerarmos a necessidade de pensar a literacia como liberdade, como forma de realização e de desenvolvimento pessoal, importa reconhecer que estes estudos estão animados de um conceito de literacia, entendida num quadro

³⁵ Sobre as práticas e consumos culturais em Portugal, o Observatório das Actividades Culturais (OAC) tem promovido e disponibilizado um conjunto de estudos que apontam para um crescimento de práticas, correspondendo ao investimento da oferta política que tem vindo a ser feita. De entre os vários estudos, destacamos *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos “Serviços Educativos” em Portugal* de Rui Telmo Gomes e Vanda Lourenço. Nele, verifica-se uma correlação significativa entre as práticas culturais e a detenção de elevadas competências escolares e profissionais. À centralidade de práticas domésticas como *ver televisão*, *visitar e ser visitado*, *ir comer fora com familiares e amigos* contrapõe-se a raridade de *práticas de saída cultural*, nomeadamente ir a bibliotecas, ao teatro, a *espetáculos de dança* e concertos de música clássica. Estes dados poderão ser consultados no site da OAC, especificamente em [<http://www.oac.pt/menuobservatorio.htm>].

conceptual alargado. É evidente que deles emerge uma abordagem da leitura numa perspectiva mais lata que não a do simples ensino de uma técnica, confinada a uma aprendizagem automatizada e realizada num tempo inicial de escolarização, contrária a um entendimento de *life long literacy*. Os estudos indiciam, pois, que, se a escola, enquanto contexto particularmente configurador de práticas de promoção leitora deve alargar as funções da leitura e criar ambientes capazes de formar indivíduos competentes em literacia de leitura, ela não poderá continuar a ser o único espaço da sua promoção.

Se a investigação evidencia a existência de várias literacias – familiar, escolar, laboral, juvenil – , isto significa que, constatando-se a existência de diferentes práticas socioculturais mediadas pelos escritos, aprendendo-se na escola, mas também na família e entre pares, e ao longo da vida, então importa pensar políticas que promovam uma melhor articulação entre os diferentes espaços em que a criança contacta com a cultura escrita, ainda que

“il faut bien le reconnaître, nous sommes très loin encore de comprendre la complexité du développement de la littéracie. Très loin surtout de disposer de modèles qui permettent d’ajuster les pratiques d’enseignement aux évolutions des pratiques sociales et des contextes qui les modélisent.” (Barré-De Miniac, 2004: 8).

Efectivamente, o que estes estudos parecem dizer em termos de implicação política é que são vários e complexos os caminhos para a promoção da leitura.

Os argumentos quantitativos que a maioria dos estudos apresenta parecem atribuir um valor de evidência inquestionável aos seus dados. A sua utilidade para o desenho de intervenções políticas parece decorrer de um certo furor *quantitofílico* (Gómez Soto in Bombini, 2008) que não poderá ignorar um sentimento de mal-estar social generalizado, pela não leitura assim como a culpabilização crescente da Escola como incapaz de cumprir a sua função social.

Como forma de romper o ciclo de discursos do fracasso e da culpabilização em parte tecidos pelos resultados divulgados no âmbito destes estudos, propõe-se que

“la construcción de políticas públicas de lectura debe revisar permanentemente la pertinencia de los instrumentos de evaluación que se proponen, así como también debe tener en cuenta las consecuencias de la difusión de los resultados de las evaluaciones en lectura y escritura tienen en la construcción de representaciones acerca de estas prácticas, de su lugar en la sociedad y de los lectores y sus posibilidades de ponerse en relación con los textos” (Bombini, 2008: 26).

Outro caminho possível parece ser o de reconhecer que a leitura é uma prática sócio-culturalmente marcada, por isso, importa considerar a diversidade contextual em que as práticas ocorrem. Importa assim ter presente a pluralidade de usos e as diversas “artes de ler” (Bombini, 2008) dos indivíduos na sua relação com a cultura

escrita. Ouvir as suas vozes, os seus modos distintos de vinculação com a cultura escrita poderá salvaguardar a tentação política de uma política de leitura homogeneizada.³⁶

3. A promoção da leitura a partir das bibliotecas públicas

3.1. Rede de bibliotecas públicas

A construção de políticas de promoção de leitura pressupõe equacionar aspectos marcadamente políticos e técnicos ligados à gestão, planificação e avaliação de medidas e programas, mas sobretudo destacar dimensões teóricas, metodológicas e pedagógicas que funcionam como pressupostos das mesmas, para além de naturalmente ter presente a necessidade de equacionar o sentido dos desejos de transformação que essas políticas enformam. Nesta linha de abordagem, importa problematizar aspectos que clarifiquem o sentido da implementação de políticas de promoção de leitura, a definição da sua especificidade e dos horizontes possíveis do seu impacto. Uma forma de começar a procurar essa linha condutora passa pela clarificação do que entendemos por “leitura” e “promoção”, conceitos abrangentes envolvendo práticas variadíssimas, uma vez que neste campo cultural e educativo da promoção da leitura se integram experiências, projectos e práticas e recursos diversos.

Um projecto editorial de alargada tiragem para enriquecer bibliotecas escolares e públicas ou para chegar a públicos economicamente mais desfavorecidos, a dinamização civil de comunidades de leitores que aprofundam o seu conhecimento leitor, ou projectos de promoção da visibilidade pública da importância da leitura, são necessariamente iniciativas de promoção leitora tão diversas que levantam desafios epistemológicos, institucionais e metodológicos, não raro até tensões que importa considerar quando o que está em causa é a construção de uma política cada vez mais minuciosa, articulada e complexa que não exclua nenhuma dimensão deste vasto campo da promoção da leitura.

³⁶ Bombini (2008) questionando categorias tradicionais de matriz quantitativa como “pouco leitores”, “iliteracia” e categorias de base cognitiva “compreensão leitora” ou de base cultural “cânone literário”, “prazer da leitura” chama a atenção para a necessidade recorrer a parâmetros de investigação qualitativa que permitam conhecer a lógica das experiências pessoais. Os dados recolhidos tomarão assim já não a forma da estatística, mas de uma narrativa propiciadora do conhecimento. Propõe-se assim: “avanzar en investigaciones referidas a las practicas de lectura y escritura que las consideren en la variedad de los escenarios en los que se producen [...] Una nueva perspectiva sobre los lectores y sus modos de leer, una revisión de los presupuestos teóricos en la relación com la lectura [...] recuperar la riqueza de la lectura como emírea a ser leída e interpretada, que da voz al punto de vista de los lectores sobre sus próprias experiencias y que invita a una producción escrita referida a la lectura misma” (Bombini, 2008: 29, 309).

Nesta linha, uma política da leitura não se confunde nem se esgota numa política de difusão da cultura e do livro, embora deva ter importantes pontos de contacto com elas. Também, por isso, pressupõe a promoção da leitura, reforçando o sentido das políticas para a escola, seus agentes, para o espaço curricular e programático. Nesta perspectiva, uma política de leitura deve integrar uma política de ensino da língua portuguesa em geral e da leitura em particular, pelo que uma das dimensões fundamentais terá, pois, de ser a da criação de condições de possibilidade para que se ensine e aprenda a ler, para que se formem leitores, construtores de visões do mundo a partir de experiências significativas com a língua.

Relativamente ao conjunto de medidas exclusivamente centradas na instituição escolar, destacaremos, em momento posterior: a) a criação de medidas políticas de reestruturação programática e curricular, focalizando em particular o lugar da leitura, seus objectos e paradigmas de ensino-aprendizagem; b) a implementação de provas de aferição e o reforço das bibliotecas escolares.

Mas a história da promoção política da leitura em Portugal não pode reduzir-se à sua dimensão de escolarização. Assim, ela terá de ser vista duplamente: na acção educativa, através da reformulação programática e de orientações curriculares que foram sendo feitas ao longo das últimas décadas, no sentido de desenvolver competências e hábitos de leitura, e na intervenção cultural objectivada num conjunto de medidas de intervenção ao nível das infraestruturas, dos recursos físicos e humanos que tiveram na criação (1988) e alargamento da rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), iniciada em 1996/97, algumas das medidas mais pertinentes.

Parece evidente que, a partir de 1986, quando foi constituído um Grupo de Trabalho com a tarefa de definir as bases de uma política nacional de leitura pública, a acção governativa se concretizou na implementação e funcionamento regular de uma rede alargada de bibliotecas municipais. Naturalmente que a este investimento não é alheia a amplitude de funções formativas da Biblioteca, tais como são definidas no âmbito dos manifestos da IFLA sobre a Biblioteca Pública.

O forte desenvolvimento da rede de bibliotecas públicas materializa-se no aumento de 21% de bibliotecas.³⁷ No entanto, e apesar de o Instituto Português do Livro e da Leitura ter desenvolvido desde 1987 um plano de leitura pública, dando seguimento às medidas de intervenção e orientações conceptuais do 1.º Relatório

³⁷ Segundo o Inquérito anual às Bibliotecas do INE, em 1995 o número total de bibliotecas passou de 1.614 para 1960, em 2003. INE (2006), Infoline no endereço <http://www.infoline.pt>. [Acedido em 23 de Dezembro de 2008].

apresentado pelo Grupo de Trabalho referido, certo é que as limitações estruturais e de funcionamento não podem ser descuidadas:

“a implementação da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) ficou tão-somente por um registo de construção/reconstrução de edifícios tendo sido descurada a criação de uma visão estratégica e de uma filosofia de funcionamento adequadas à realidade portuguesa” (Conceição, 2006: 12).

O Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), como veremos, terá neste âmbito um papel decisivo apoiando as bibliotecas públicas e iniciativas de promoção da leitura.

Estes parecem, portanto, ter sido tempos marcados por alguma preocupação política concretizada em legislação que passamos a destacar:

Quadro 1 -Legislação e âmbito de aplicação de alguns documentos legais relativos ao domínio da leitura em Portugal

Tipo de regulamentação	Orgão legislador	Síntese do documento
Despacho n.º 73/86 de 11 de Março de 1986	Secretaria de Estado da Cultura	Constitui grupo de trabalho com carácter pluri disciplinar que prepara a planificação de uma intervenção na área das bibliotecas públicas.
Decreto-Lei n.º 71/87 de Fevereiro de 1987	Ministério da Educação e da Cultura	Cria o Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL) e define suas competências.
Decreto-Lei n.º 111/87 11 de Março de 1987	Ministério da Educação e da Cultura	Autoriza o estabelecimento de contratos programa entre o Ministério da Educação e cultura e os municípios, através do IPLL
Decreto-Lei n.º 106-E/921 de Junho de 1992	Presidência do Conselho de Ministros	Cria o Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro e define a sua estrutura orgânica
Despacho conjunto 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro de 1995	Ministério da Educação e da Cultura	Cria um grupo de trabalho para analisar e propor medidas no âmbito das práticas de leitura

Parece claro que a realização de parcerias entre ministérios, ou entre estes e as câmaras municipais e as escolas, dando-se cumprimento às orientações dos relatórios elaborados pelos diferentes Grupos de Trabalho, constituiu um espaço fundamental no sentido de iniciar a construção de uma sociedade de leitores a partir de estruturas locais que se foram enraizando simbolicamente nos hábitos culturais.

Veja-se a dotação em todos os concelhos de uma biblioteca com

“um mínimo de condições para servir a respectiva população [...] através da prestação de serviços considerados tradicionais, embora enriquecidos pelo recurso a documentos em suportes diversificados e a produtos baseados nas novas tecnologias de informação” (Moura, 1996: 6).³⁸

Actualmente, cerca de 85% dos municípios portugueses encontram-se abrangidos pela RNBP, ainda que cerca de metade das bibliotecas esteja em fase de edificação/recuperação.³⁹ A preocupação com a dotação de profissionais de informação e de documentação, a formação de mediadores, animadores de leitura parece ter sido igualmente uma preocupação governamental, ainda que só recentemente se tenha constituído um mercado de trabalho para os novos profissionais das ciências da informação, tendo quase duplicado os recursos humanos entre 1995 e 2000. As bibliotecas públicas nacionais parecem, na linha do manifesto das bibliotecas públicas, assumir-se, como evidencia a investigação que nesta área se vai fazendo, como faróis na sociedade de informação, facilitando o exercício daquilo que George Steiner denomina de “gosto da aventura exploratória a que tantas obras ficam a dever a existência” (Steiner, 2007).

Efectivamente, numa sociedade que se quer cada vez mais rica em informação, os profissionais das ciências da informação revelam perceber como o perfil que era suposto terem há trinta anos se alterou e que é urgente não só formação especializada na área como o conhecimento do contexto onde operam, o conhecimento das necessidades específicas dos públicos com que trabalham. Se anteriormente, se fazia eco de um incipiente *corpus* teórico-prático de reflexão crítica sobre a relação entre a leitura e a biblioteca em Portugal (Nunes, 1996), assiste-se, actualmente, a um crescente número de estudos sobre práticas de leitura, elaborados numa lógica de intervenção local, pela iniciativa dos técnicos das ciências da informação, assim como no crescimento exponencial de cursos de especialização de pós- licenciatura na área das ciências documentais (Falcão, 2005).

Sintetizando, uma das estratégias delineadas pelo poder político no sentido de contrariar o discurso de não leitura, particularmente visível na década de 90, em parte

³⁸ O *Relatório Sobre Bibliotecas Públicas em Portugal* do grupo de trabalho criado pelo despacho nº 55/95, de 12 de Dezembro de 1995, de algum modo altera a forma de pensar a biblioteca pública: “a tónica deixa de ser colocada na leitura pública e passa a ser colocada na sociedade de informação. A leitura é arredada dos discursos doutrinários e programáticos que enquadram o desenvolvimento das bibliotecas públicas, tornando-se uma referência meramente residual. Um novo aparato conceptual surge dando expressão a uma nova visão de biblioteca pública que assume a informação como conceito estruturante e as tecnologias de informação e comunicação como o seu instrumento privilegiado” (Conceição, 2006: 13)

³⁹ Direcção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB).

como consequência das avaliações internacionais e nacionais já referenciadas, foi a definição de duas grandes linhas de actuação: uma integrando a realidade extra-escolar e outra o contexto escolar. Relativamente à realidade extra-escolar, privilegiou-se a criação de uma rede de bibliotecas nacional, capaz de aproximar os cidadãos da leitura, entendida quer a nível supranacional quer nacional como meio privilegiado de desenvolvimento individual e colectivo. As linhas de orientação da IFLA e o trabalho desenvolvido pelos profissionais deste domínio desempenharam, neste sentido, um papel determinante.

O sentido da segunda linha de actuação integrava, como veremos, a Escola, nomeadamente através da criação de um currículo e de programas e no investimento em infraestruturas escolares, concretamente em bibliotecas escolares. O investimento político numa sociedade que se queria leitora, entendida também ela como um espaço educativo, fazia-se assim duplamente numa abertura a frentes de intervenção distintas mas complementares. Começava, pois, a desenhar-se uma lógica de intervenção política que parecia promover o desejo e a competência de leitura da população adulta e escolar, quer através de estudos que veiculavam a necessidade de ler quer através da dotação de infraestruturas físicas e humanas capazes de propiciar o encontro com a leitura. Politicamente, a necessidade de leitura parecia, assim, construir-se através de um conjunto de medidas direccionadas quer para a sociedade civil quer, para a Escola em particular. Neste âmbito mais restrito, a função escolar dos programas e do lugar que a leitura neles ocupa não pode deixar de ser equacionada.

4. A formação de leitores a partir da escola

4.1.O programa de Língua Portuguesa de 1991

Concordamos com Bourdieu e Chartier (2003) quando dizem que, de entre as leis sociais que modelizam a necessidade e a capacidade de ler, as que envolvem a escola são particularmente importantes, aspecto que naturalmente leva a questionar o seu lugar no processo de aprendizagem de um indivíduo para se tornar leitor. Há, pois, razões teóricas, nacionais e internacionais para recentrar a política de leitura na escola.

Neste processo, os programas, enquanto instâncias reguladoras de práticas, não deixam de ser um modo instituinte dessa “necessidade de ler”, preconizada politicamente.

As mudanças que os programas reflectem não deixam de incorporar os conhecimentos científicos construídos sobre leitura, considerando-se igualmente o seu papel na satisfação das necessidades da vida social.

Tendo os programas de 91 sido substituídos pelos programas de 2009, o nosso interesse por eles decorre do facto de terem integrado também o quadro legal que os professores do nosso estudo utilizaram. Poderíamos assim perceber lógicas de permanência e de inovação.

A leitura do discurso pedagógico oficial produzido em Portugal nos últimos anos implica que se considere a importância conferida à língua portuguesa em geral e à leitura em particular no quadro das acções educativas e das aprendizagens escolarizadas.

Neste sentido, importa destacar que historicamente o peso desta disciplina, no currículo do Ensino Básico, tem conhecido relativa invariância (Castro, 1995), sendo clara a valorização da língua materna e das competências verbais que enquanto objecto e instrumento de aquisição de conhecimento lhe estão associadas.

Do ponto de vista do Estado, importa ter presente a lei de Bases do Sistema Educativo, nomeadamente o seu artº47, que considera o desenvolvimento sistemático e orientado de competências no domínio da língua portuguesa da responsabilidade de todos os espaços curriculares.

Em particular, destacaremos também a Reforma do Sistema Educativo desenvolvida a partir de 1986, assumida como um dos vectores fundamentais para dar resposta

“aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 publicada no Diário da República [I Série] n.º 18, de 22 de Janeiro de 1986).

No âmbito desta Reforma, (Decreto-lei n.º 286/89 de 29 de Agosto), a disciplina de Língua Portuguesa adquire funções que vão para além do seu objecto específico, sendo em parte criticada pela permeabilidade a aspectos que não são específicos da Língua Portuguesa (Castro, 1993). Assumindo-se como matriz de identidade e como suporte de múltiplas aquisições, a Língua destacar-se-á, então, na sua natureza transdisciplinar:

“todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português” (Dec-Lei nº286/89).

Esta preocupação alarga-se à formulação explícita da necessidade de todos os professores se pronunciarem quanto à competência dos alunos no domínio da língua, nomeadamente quanto à comunicação oral e escrita.

“É no entanto com o estabelecimento dos novos planos curriculares para o ensino básico, através do Decreto – Lei nº 286/89 de 29 de Agosto de 1989 - que se opera uma nova configuração da disciplina de Língua Portuguesa, mantendo-se no entanto a valorização do ensino e aprendizagem da língua materna numa perspectiva transdisciplinar e afecta a todas as unidades curriculares” (DGEBS, 1991).

O papel regulador da prática pedagógica e da produção de materiais de apoio, que é inerente aos textos programáticos, fazem destes um factor importante na definição mais precisa dos contornos individualizadores da disciplina. A sua dimensão política não deixa de evidenciar uma preocupação por criar condições para a qualificação do ensino da língua, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos. Neste processo, a leitura como meio de acesso à cultura escrita surge, naturalmente, valorizada.

Nos três ciclos de escolaridade obrigatória, verifica-se que as principais linhas orientadoras da elaboração do documento programático se ancoram no princípio da Língua Portuguesa como fundamental para estruturação do indivíduo, como elemento de mediação entre si e o mundo e da sua inteligibilidade e compreensão: “a língua materna [...] permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta do mundo que nos rodeia” (DGEBS, 1998: 141).

Relativamente ao 1.º ciclo, verifica-se a existência de três blocos: 1) a Comunicação oral, 2) a Comunicação Escrita e, para os 3.º e 4.º anos, Funcionamento da Língua.

Destacamos no Bloco 2 - Comunicação escrita - a defesa de que “é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança”; bem como à “descoberta do prazer de escrever e de ler”.

A estas dimensões está associada a formulação de três objectivos: *desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura; desenvolver as competências de escrita e de leitura; utilizar técnicas de recolha e de organização da informação*. Deste modo, o ensino da leitura surge associado à preocupação da sua utilização com finalidades diversas, designadamente, desenvolver competências de escrita, referindo-se ao saber escrever vários tipos de textos, adequando-os a contextos e finalidades diferenciados, aperfeiçoando textos e sabendo apreciá-los criticamente segundo critérios determinados.

O entendimento do texto como fonte de informação, de aprendizagem e de prazer é uma dimensão que este programa institui e que de algum modo parece

confluir na linha das orientações que seriam apresentadas nos estudos internacionais sobre leitura.

A recriação do texto em diversas linguagens, o desenvolvimento da competência de leitura e a relação dos textos lidos com experiências individuais e com conhecimento do mundo são dimensões que este programa defende e que como veremos se prolongaram no corpo dos documentos programáticos posteriores (DGIDC,2009).

Particularmente interessante é o objectivo de praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura, por, ao nível do discurso institucional, se propor a escrita não apenas numa dimensão complementar da leitura. Operacionalizar desta forma o ensino da escrita, no sentido de desenvolver a compreensão leitora, deixa transparecer uma preocupação com este último domínio, fazendo notar a interacção entre ambos os domínios. De resto, esta articulação com a escrita está patente no bloco do programa relativo à *Comunicação escrita*. Neste, a escrita assume um papel gerador e organizador de práticas articuladas com a leitura. Os autores partem igualmente do princípio da necessidade de as crianças experimentarem frequentemente percursos integradores da descoberta da escrita e da leitura, considerando as suas concepções infantis; do desenvolvimento do gosto pela escrita e pela leitura e do desenvolvimento das respectivas competências e da utilização de técnicas de recolha e de organização da informação. A ligação com a comunicação oral expressa-se em particular com a referência à necessidade de criar o gosto pela recolha de produções do património oral. Lengalengas, trava-línguas, adivinhas, rimas, contos aparecem como sugestão quer na sua dimensão de recepção quer de produção.

A perspectiva de fruição leitora parece também disseminar-se na progressão do acto de ler *livros e outros textos* de extensão e complexidade progressiva, adequados à idade das crianças em interacção com as suas vivências e de acordo com as suas preferências e gostos.

A concepção, que releva deste programa, de que a leitura se conjuga com a ideia de actividade aditiva, progressiva e se faz da prática associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança e de alguma socialização das aprendizagens, é uma característica que importa considerar, porquanto estas dimensões indiciam a preocupação política com a construção escolar de ambientes promotores de alunos leitores, competentes e fruidores.

Deste programa emerge também um sentido de liberdade de escolha e de operacionalização pedagógica que se concretiza numa não excessiva directividade sobre modos de formação leitora. A não apresentação de autores e listas de sugestão de livros pode decorrer desse facto, ainda que este aspecto tenha sido desde logo

reconhecido, como lacunar, tendo sido sugerida a utilidade da apresentação de princípios orientadores da escolha de títulos (Veloso, 1993). Julgamos que esta não excessiva intromissão do poder político na regulação do fazer pedagógico e didáctico em contexto escolar poderá decorrer de um entendimento mais distanciado sobre o papel do Estado na regulação de actividades escolares de formação leitora.

Relativamente ao 2.º ciclo de escolaridade, a relevância da disciplina de Língua Portuguesa e o seu estatuto decorrem da vastidão de funções e da formulação genérica de finalidades que lhe são acometidas, algumas das quais passíveis de serem desempenhadas no âmbito de outras disciplinas (Castro & Sousa, 1992).

Relativamente aos objectivos do programa, uma das ideias centrais é a de que as práticas devem estar centradas no desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação verbal, quer na sua dimensão de recepção (ouvir/ler), quer na de produção (falar e escrever) e ainda no conhecimento relativo ao funcionamento da língua, sendo que este se apresenta como um domínio transversal, ainda que os seus conteúdos apareçam isoladamente sem aparente interferência no desenvolvimento de capacidades de comunicação oral e escrita, tal como no programa do primeiro ciclo.

Privilegiam-se os usos funcionais da língua, a sua dimensão pragmática, e no que à leitura diz respeito, o programa propõe objectivos que se diferenciam em função das respectivas modalidades de leitura: recreativa, orientada e leitura para informação e estudo. A criação do desejo da leitura como necessidade de informação e como meio de fruição surge patente nestes programas.

Os programas visam “aprofundar o gosto pela leitura”, objectivo associado claramente à leitura recreativa, e “desenvolver a competência de leitura”. A *leitura para informação e estudo* surge circunscrita à aprendizagem de métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo para construção de aprendizagem.

É relevante e inovadora a consideração da “leitura para informação e estudo”, indiciando que ler, no âmbito destes programas, é uma actividade realizada em diferentes contextos com funções diversas. A sua integração num documento programático parece legitimada sobretudo pelo enquadramento de diferentes tipologias textuais, nomeadamente do texto utilitário.

Ao regular politicamente a necessidade de desenvolvimento de competências de compreensão leitora e propor objectos de leitura diversificados, capazes de motivar os alunos e favorecer a sua fruição leitora, o programa constitui-se num instrumento potenciador da promoção de comportamentos de leitura.

O contacto com a literatura nacional e universal, com indicação de obras passíveis de ser lidas, o desenvolvimento afectivo ligado ao gosto pela leitura e o

desenvolvimento da competência da leitura aparecem como dimensões privilegiadas, aspectos que nos parecem relevantes, tendo em conta o sentido político destes programas.

De modo semelhante, a gestão dos tempos de leitura, aspecto que não é referenciado no programa do 1.º ciclo, coloca-a num plano de equidade com os tempos dispendidos para a *Comunicação oral e escrita*.

A preocupação política com os diferentes modos de ler não deixa de estar expressa na equivalência da *leitura recreativa* e da *leitura orientada* em termos de tempo disponibilizado, sendo menor a carga temporal dedicada à leitura para informação e estudo.

A instituição de um tempo forte para a leitura [25% do tempo global na gestão de conteúdos no âmbito da disciplina] não deixa de ser um indicador da valorização política que a leitura assume no âmbito deste programa. Se considerarmos que, desse tempo de leitura, se propunha que 30% fossem exclusivos de leitura recreativa, percebe-se o investimento numa dimensão de fruição leitora que considera a importância não só da diversidade de objectos a ler, como também da criação de ambientes que favoreçam o prazer dos alunos na relação das suas vidas com as dos mundos encenados nos livros

“O aprofundamento da relação afectiva com a leitura exige o contacto dos alunos com os livros enquanto objectos, o acesso a uma grande variedade de obras, a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e afirmação da subjectividade do leitor”(DGEBS, 1991).

Sobre os textos de leitura sugeridos para leitura orientada, alguns investigadores não deixam de referir a importância de contactar com textos do património literário oral, textos do património universal de enorme valor estético e textos em prosa e poesia, de literatura infantil de autores nacionais, de qualidade consagrada (Veloso, 1993), sendo que são estes os textos que parecem associar-se à valorização da leitura recreativa em contexto escolar.

Enquanto a leitura de textos clássicos (em versões adaptadas) e de textos que consideram um leitor ideal próximo dos leitores reais deste ciclo são vistos como aspectos positivos, a não ruptura com a definição do cânone escolar e a ausência de critérios de selecção constituem aspectos considerados menos positivos nos programas (Castro e Sousa, 1993).

Uma leitura genérica dos programas considerados permite aceder aos princípios, em geral, e às concepções de leitura, em particular, que estão na base dos mesmos. Assim, estes programas apontam a aula de língua portuguesa como o espaço

privilegiado da comunicação, estando na sua elaboração pressupostos os paradigmas comunicativo, afectivo e criativo do ensino da língua (Fonseca, 1990).

De sublinhar também a valorização da literatura popular e infantil e a adaptação de autores universais, clássicos, nacionais e estrangeiros, ainda que não se explicitem os critérios de selecção.

Se o desenvolvimento do *gosto e da competência de leitura* se operacionaliza através da literatura, parece haver um enfoque na defesa da progressiva autonomia dos alunos na busca de informação e organização de dados, integradora de uma concepção de ensino plurifuncional da leitura. A experiência do prazer, da procura da informação, da aprendizagem e do enriquecimento da língua foram objectivos consagrados nos programas, sendo que a ênfase no domínio da escrita, em particular no programa do 1.º ciclo, conferem a estes programas uma dimensão de novidade que importa reter.

Apesar do carácter aberto e vago de alguns dos objectivos poder dar lugar a leituras díspares sobre os mínimos a atingir que permitissem a transição de anos e ciclos (Fonseca, 1993), sublinhamos, no entanto, a dimensão inovadora da consideração de domínios de acção como a Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua (1.º Ciclo) e Ouvir/Falar, Ler, Escrever e Funcionamento da Língua (2.º Ciclo) numa perspectiva diferenciada mas integradora. Regista-se, no entanto, a não explicitação de modos de operacionalização do tipo de intervenção integrada que a escola deve promover. Veja-se, por exemplo, que a vertente a social da leitura parece, de algum modo, estar presente pela necessidade de socialização da experiência individual, ainda que praticamente apenas sugerida pela operacionalização do domínio da oralidade.

A preocupação de atribuir sentidos ou finalidades práticas para as actividades escolares, nomeadamente a finalidade comunicativa, percorre algumas das linhas de intervenção destes programas, assim como parece evidente que as questões da metacognição e da autonomia dos alunos não deixam de estar presentes. A proposta de criação de hábitos de consulta de dicionários, de enciclopédias, de um caderno pessoal, a estimulação da frequência da biblioteca e a consulta de ficheiros traduzem o esforço programático no sentido da autonomização de aprendizagens e, consequentemente, de construção de ambientes escolares promotores de comportamentos de leitura.

4.2. Reorganização curricular no ensino básico

Currículo nacional do ensino básico (CNEB) – Competências essenciais

O processo de reorganização curricular iniciado em 96/97 visa dar continuidade ao objectivo político de alargamento da escolaridade básica iniciado desde a década de 70. Garantir uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, era um objectivo que implicava conceder uma particular atenção às situações de exclusão e ao conhecimento das aprendizagens cruciais e aos modos como elas se processam.

Na base deste texto (DGEBS, 2001), referente à Língua Portuguesa, esteve a obra *A Língua Materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho* (Sim-Sim; Duarte e Ferraz, 1997).

A importância deste trabalho é evidente, sobretudo por nela se encontrar uma orientação mais precisa e sistematizada, através do desenho de cinco competências nucleares, de competências específicas, de níveis de desempenho esperados e de propostas de situações educativas a promover.

Entre outros aspectos, este documento de trabalho parte do pressuposto de que “é objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições socioculturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 33) e defende que a concretização desse objectivo exige: “uma tradução adequada na formação de professores, no desenvolvimento dos currículos, na prática pedagógica, no tempo, espaço e instrumentos de trabalho que a escola deve disponibilizar àqueles que não têm condições para estudar em casa” (Sim-Sim *et al.*, 1997: 33).

Depois dos programas de 91, o enfoque na construção da democratização da escola e da leitura, presentes num discurso de defesa da equidade social, pressente-se numa preocupação política com a dimensão sociocultural da aprendizagem e da promoção da leitura.

Tendo como macro-objectivo o desenvolvimento da mestria linguística de todos, as autoras da obra *A Língua Materna na Educação Básica* sublinham a necessidade de respeitar a sequencialidade e continuidade vertical e transversal do processo de aprendizagem ao longo dos três ciclos de escolaridade, propondo igualmente que a disciplina de Língua Portuguesa seja o espaço para desenvolvimento de atitudes e valores ligados ao gosto pela leitura e pela escrita; a valorização de atitudes cognitivas e de competências instrumentais que as potencializassem para alcançar o desenvolvimento de uma “mestria de competências que através da leitura de textos

literários e não literários de várias épocas e géneros [permitissem] tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana” (Sim-Sim *et al.*, 1997:41). As propostas apresentadas foram de um modo geral assumidas pelo poder político tal como confirma o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (CNEB). Neste, os antigos domínios ler, escrever e funcionamento da língua dão lugar a designações como leitura, expressão escrita e conhecimento explícito que pressupõem uma lógica de influência recíproca, como já dissemos.

O CNEB institui também um conjunto de competências consideradas essenciais nas várias áreas disciplinares. Relativamente à Língua Portuguesa são estabelecidas metas e modos de as operacionalizar enquanto disciplina transversal.

Sobre o domínio da leitura, partindo de uma concepção interactiva entre leitor e texto, num processo de reconstrução, de extracção de informação e construção de conhecimento, destaquem-se as seguintes competências do modo escrito para o 1.º e 2.º ciclos de escolaridade: *a aprendizagem de mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito; a criação de autonomia e hábitos de leitura com vista à fluência e eficácia na selecção de estratégias adequadas às diferentes finalidades.*

Curiosamente neste documento a questão dos hábitos de leitura não é explicitada para o 1.º ciclo.

Em momento anterior (Sim-Sim *et al.*, 1997) havia sido já apresentado para cada objectivo de desenvolvimento níveis de desempenho e propostas de actividades, sendo que no documento oficial, se elencam apenas algumas experiências de aprendizagem, sendo clara uma falta de pormenorização que não favorece o entendimento objectivo das competências a desenvolver no ensino da leitura.

A leitura recreativa e a leitura para fins informativos aparecem, na mesma obra, lado a lado, associadas a diferentes finalidades, diferentes estratégias adequadas aos objectivos em vista, e com propostas de práticas igualmente distintas, sendo que se explicita ser a escola quem tem de dar oportunidade para que se leia com estas duas finalidades básicas (Sim-Sim *et al.*, 1997: 62- 63).

A construção da *autonomia e de hábitos de leitura* é também sugerida através de actividades⁴⁰ e por meio da criação de oportunidades para leitura de narrativas épicas adaptadas, literatura de aventuras, contos populares, banda desenhada,

⁴⁰De um modo mais preciso, para o objectivo de desenvolvimento/ criação de autonomia na leitura e hábitos de leitura, atribuível ao 2.º ciclo, propõe-se.: Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto; Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas; procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita; seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo de estudo; Ler voluntária e continuamente para a recreação e para a obtenção de informação (em particular com objectivo de estudo);

biografias, peças de teatro e poesia clássica e moderna adequados ao nível etário, intensificando-se a importância da diversidade textual, consentânea com os interesses dos alunos, sendo esta dimensão reforçadora de que o prazer e o hábito de leitura são marcados socialmente. Interessava por isso questionar a ilusão de que apenas a literatura formaria leitores.

Os diferentes níveis de desempenho apresentados no documento *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho* permitem de algum modo superar a ausência verificada, quer nos Programas de 91 quer no CNEB (2001), de descritores de desempenho específicos para cada competência, constituindo um instrumento de trabalho fundamental para a planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

Desta reforma, parecem, pois, destacar-se três ideias-chave quanto às concepções de ensino e aprendizagem da leitura que de algum modo evidenciam como estes documentos programáticos se foram construindo como um facto político, como uma medida pensada para melhorar os dados de literacia registados no âmbito dos estudos internacionais e nacionais, já descritos, a saber: aprender a ler – uma dimensão transdisciplinar; usar, analisar e comunicar para desenvolver competências de leitura e o gosto de ler; aprender ao longo da vida

Aprender a ler: uma dimensão transdisciplinar

Ensinar a ler não é mais uma tarefa exclusiva do professor de língua, estando alargada a todos os professores das distintas áreas de conhecimento. A proposta de operacionalização das metas definidas para o Ensino Básico, numa perspectiva transversal (DGEBS, 2001), indicia claramente a preocupação da leitura como um conteúdo transdisciplinar, nomeadamente, quando é enunciada como competência geral: *pesquisar, seleccionar informação para transformar em conhecimento mobilizável, operacionalizável, no âmbito das diferentes áreas disciplinares*.

Os diferentes programas curriculares permitem, através dos seus conteúdos, a interpretação da realidade física e social que nos rodeia, pelo que a interpretação do mundo que se faz a partir da linguagem e que esta favorece não pode continuar a dissociar-se de diferentes áreas do currículo.

Usar, analisar e comunicar para desenvolver competências de leitura e o gosto de ler

A estruturação das competências de acordo com os domínios *Leitura, Expressão escrita e Conhecimento explícito* pressupunha um entendimento de leitura

como uma questão de linguagem. Ler é, assim, no âmbito deste documento uma actividade linguística, pelo que a reorientação do olhar sobre a leitura se traduz numa mudança do seu tratamento ao nível do discurso programático.

Relevando de um paradigma comunicacional, os programas e últimas orientações curriculares que aqui consideramos (2001) enfatizam a necessidade de centralizar a acção educativa no conhecimento da língua e no sujeito de aprendizagem, nas suas atitudes e conhecimentos, constituindo a interacção com a leitura, o desenvolvimento do gosto e da competência da leitura um modo decisivo para a consecução progressiva desses objectivos.

Os processos pedagógicos deveriam estar centrados nos alunos, em interacção com a turma e o professor. A aula surge assim como o espaço de partilha. Através da língua e da leitura, favorecer-se-ia o acesso a conhecimentos, à reflexão sobre o mundo e sobre si.

O respeito pelo ritmo de aprendizagem individual e o correspondente sentido de adequação individualizante das estratégias de ensino pressupunham a consideração da necessidade de promover a autonomia leitora.

A dimensão cognitiva, mas também cultural e estética da língua – e da leitura em particular – concretizam-se na definição de alguns objectivos para o 1.º e 2.º ciclos.

O ensino da leitura faz-se, assim, num movimento de integração e articulação entre aprendizagens sobre a forma dos textos e as suas funções, tendo-se assistido a uma valorização da literatura infantil, legitimada na necessidade de se considerar, em contexto escolar, o interesse e as experiências do aluno. A primazia da literatura foi reafirmada e, em simultâneo, sugeria-se a diversificação de objectos de leitura. Ainda que a leitura de textos para informação e estudo tenha sido também considerada, não foi no entanto explicitada a natureza desses textos.

A consideração do sentido da leitura para os leitores, tendo presente as suas experiências e não tanto os protocolos de leitura que a especificidade dos diferentes textos requer, e a integração desses sentidos num processo de comunicação não só com o professor mas com os colegas leitores são igualmente alguns pontos considerados nos programas, nomeadamente quando se explicita a necessidade de, na aprendizagem da leitura, se mobilizarem situações de diálogo, de cooperação, de confronto de opiniões (DGEBS, 1991: 142).

A articulação dos diferentes domínios – leitura, escrita, compreensão e expressão orais e conhecimento explícito – com vista à compreensão de si, dos outros e à partilha desses conhecimentos e a consideração de uma articulação dos

programas dos diferentes ciclos são aspectos marcadamente positivos nestas orientações.

Não deixa de ser também relevante que, nestes documentos, se reforce a escola como um lugar de promoção de práticas de leitura que desenvolvam o gosto de ler, a construção do prazer do texto e da escrita, defendendo-se que ler é uma fonte de prazer.

A escola, através dos textos oficiais, parecia, assim, propor ao professor de leitura um papel de formador, considerando os textos que permitiriam aceder ao património literário, à cultura, mas também a outros documentos que favorecessem o alargamento das suas experiências de leitura. Acrescia a este papel o de mediador, motivador de leituras pessoais, capazes de favorecer o prazer dos diferentes géneros literários e o prazer do livro.

Aprender ao longo da vida

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida que hoje configura o processo educativo não está explícito nestes documentos, apesar de se focalizar a importância de construir percursos integrados com lógicas de progressão, num processo de conquista de autonomia por parte dos alunos.

A evidência de um entendimento de leitura que integra as aprendizagens iniciais de escolaridade, assentes na capacidade de descodificação de cadeias grafemáticas, de compreensão e de selecção de informação alarga-se a outras dimensões que não apenas a de uma escolarização de aprendizagens.

A consideração, no *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*, (DGEBS, 2001) da meta “formar um leitor fluente e crítico” amplia a dimensão cognitiva e cultural da língua e da leitura, ao integrá-la num quadro de sucesso educativo e de construção de cidadania.

Estes documentos programáticos parecem enfatizar assim as dimensões cultural, lúdica e estética da língua e da leitura assim como a sua dimensão social, ao destacarem a sua importância para viver numa “nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social”⁴¹, e ao conferirem à comunicação uma dimensão proeminente, capaz de favorecer o desenvolvimento individual, o conhecimento, o sucesso escolar e profissional e o exercício pleno da cidadania.⁴²

⁴¹ Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/86 publicada no Diário da República (I Série) n.º 18, de 22 de Janeiro de 1986.

⁴² <http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LinguaPortuguesa.pdf>

A defesa da necessidade de “criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler”, objectivo integrado no domínio da *Leitura recreativa*, assim como a valorização da leitura voluntária e da autonomia leitora que visa a recreação e a obtenção de informação surgem implicitamente como dados que pressupõem uma valorização da actividade leitora enquanto actividade não circunscrita ao tempo de escolarização formal.

No processo de reestruturação curricular e programática que temos vindo a analisar, importa destacar, com implicações na estruturação curricular, a recente criação do Plano Nacional de Leitura (PNL), através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 Julho, que descreveremos e analisaremos posteriormente.

Neste processo, as orientações curriculares para o 1.º ciclo, nomeadamente as que decorrem do Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, sugerem o reforço da presença da Língua Portuguesa no currículo com a indicação de tempos mínimos a dedicar ao desenvolvimento de actividades relacionadas com competências básicas. Na área da Língua Portuguesa, considerada fundamental, os professores dispõem de 8h por semana e uma hora diária para a leitura.

Relativamente ao 2.º ciclo, as escolas que integram o Plano Nacional de Leitura vêem contempladas na sua mancha curricular 45 minutos semanais dedicados à leitura, para além do tempo lectivo da disciplina de Língua Portuguesa.

A progressiva valorização da leitura no discurso programático é uma evidência objectivada na criação de um tempo curricular específico.

Se a presença de um tempo alargado para a leitura em contexto escolar parece uma medida positiva, não podemos deixar de concordar com a interrogação:

“no que diz respeito a horas de literacia/leitura, até quase podemos dizer que somos precursores... Recordemos, por isso, os Programas de Português do Ensino Básico – do 1.º ao 3.º ciclo - de 1991 (ainda em vigor, note-se), que estipulam, por um lado, que a leitura, aí fortemente valorizada, ocupe 25% do tempo lectivo global e, por outro lado, que, dentro desta, cerca de 30% seja dedicado à leitura recreativa, a qual era apresentada do seguinte modo. O aprofundamento da relação afectiva com a leitura exige o contacto dos alunos com os livros enquanto objectos, o acesso a uma grande variedade de obras, a vivência de situações que propiciem o prazer imediato da leitura e afirmação da subjectividade do leitor”. *Grosso modo* não são estas as pretensões do Plano Nacional quando se centra nas actividades da sala de aula e define os tempos e a natureza das actividades aí a levar a cabo?” [Dionísio, 2006].

A construção política da importância da leitura expressa nos documentos programáticos que temos vindo a seguir evidencia uma convergência de princípios em

torno da leitura, aspecto que é confirmado pelos novos programas de Português [DGIDC, 2009].

4.3. O programa de Português de 2009

O recente processo de revisão dos programas do ensino básico integra uma análise sobre o papel da língua de escolarização e o seu peso na organização curricular do sistema educativo. A convergência de contributos diferenciados, de que são expressão também as comunicações apresentadas no Seminário “Programas de Português do Ensino Básico”, permitiu a apresentação de algumas recomendações para o poder político ⁴³ que passamos a apresentar:

a) Considerando a necessidade de uma nova interdisciplinaridade, legitimada nos novos modos de acesso à informação e à diversidade de textos, não se deixa de fazer a defesa do texto literário na sala de aula.

“os textos literários (com destaque para textos canónicos, como tal reconhecidos por entidades acreditadas) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística.

Aprofundando e enriquecendo a aprendizagem da língua, os textos literários valorizam culturalmente o aluno e tendem a compensar limitações sócio-culturais de muitos jovens que de outra forma jamais teriam acesso ao nosso património literário. Ao professor de português deve exigir-se uma cultura literária refinada, que fomente no aluno a descoberta da diferença estética que os textos literários, por natureza, cultivam, sendo certo que não basta, para tal, fazer apelo a autores “da moda”, supostamente mais “acessíveis”, sob o signo de uma atitude pedagógica dominada pelo culto da facilidade e não pelo critério da exigência.”

Estas propostas constituem um suporte para a defesa entusiasmada do papel dos textos literários no Programa de Português, propondo a sua consideração num plano distinto da tipologia de outros textos.

b) Sobre leitura, considerando novos paradigmas valorativos de outros modos de informação, que alteram a condição modelar da leitura nas práticas culturais e na construção do conhecimento, recomenda-se ter presente que:

“num cenário em que os textos verbais e a sua leitura já não detêm o exclusivo do acesso à informação, o estímulo e as práticas de leitura, no sentido convencional do termo, devem conviver com a aprendizagem da chamada literacia informacional; uma tal convivência favorecerá interações que não cancelarão a leitura nem o seu campo de acção próprio e irrevogável. Fomentar-se-á, ao mesmo tempo e sem complexos (mas não necessariamente na aula de português), o contacto orientado e criterioso com outras linguagens e técnicas de informação e comunicação (televisão, Internet, etc.), conduzindo à sua utilização crítica, ponderada e justificada. Por outro lado, deverão ser

⁴³ <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/RecomendacoesCIEP.pdf>

criadas ou reforçadas práticas e comunidades de leitura propriamente ditas; isto significa que a leitura deverá ocupar um espaço e um tempo próprios, na situação de concentração que para ela se requer. Tal só será viável, contudo, desde que se recupere o trabalho da memória (e sem isso a presente recomendação fará pouco sentido), entendida em dois planos: o da memória técnico-operativa que, permitindo reter e sedimentar informação, auxilia a leitura que dela carece no seu desenvolvimento seguro e consequente; o da memória de largo alcance, com incidência patrimonial, que leva a valorizar textos do passado, sobretudo os considerados canónicos, como factor de auto-conhecimento colectivo e identitário. Em ambos os casos, a acentuação do valor do esforço e do trabalho será absolutamente decisiva.”

A integração destas recomendações nos novos Programas de Português do Ensino Básico, homologados em Março de 2009, assim como a explicitação de que estes incorporam “não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a Didáctica da Língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular” (DGIDC, 2009: 3) são um indicador da preocupação, por parte dos seus autores com a fundamentação científica das suas propostas programáticas.

Reconhecendo nos programas de 1991 um ponto de partida, com princípios e componentes programáticas a não ignorar, nestes programas assume-se um desejo de actualização de conteúdos e dos respectivos modos de os operacionalizar que nos parecem ser legítimos, considerando o horizonte temporal que os afasta dos actuais programas em vigor.

A concepção e explanação dos novos programas de Português constituem um espaço configurador de uma articulação vertical, na consideração do Pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, cuja matriz favorece uma visão não atomizada de cada ciclo, mas também uma articulação horizontal assente na valorização do princípio da progressão do ensino e aprendizagem.

Dos valores que estruturam e fundamentam estes programas, destacamos a reiteração do Português como língua de escolarização e o princípio da transversalidade da língua, continuando a constituir estes princípios uma prioridade ao nível dos pressupostos teóricos inscritos nos textos curriculares desde 1991.

No contexto das novas linhas curriculares, a língua é porta de acesso a todos os saberes, pelo que se acentua o seu valor como domínio fundamental do processo educativo, como factor identitário singular e colectivo e como instância de modelização artística.

O aprofundamento dos conhecimentos sobre o sistema modelizante primário, que é o nosso diassistema linguístico e que estes programas propõem, refluí do valor formativo da língua como instrumento de aprendizagens, claramente presente nos textos curriculares elaborados.

Destacamos igualmente a organização das orientações curriculares por competências, conteúdos apresentados longitudinalmente, respectivos descritores de desempenho e resultados esperados, agrupados por grandes linhas orientadoras do trabalho sobre as competências.

Relativamente à leitura, importa ter presente as linhas orientadoras *Ler para aprender* e *Ler para apreciar textos variados*, no 1.º ciclo, e *Ler para construir conhecimentos*, *Ler para apreciar textos variados* e *Ler para apreciar textos literários*, no 2.º ciclo. Estas linhas, que constituem dimensões do desenvolvimento desejado, parecem assentar nos pressupostos da necessidade de aprendizagens de leitura significativas, em ambientes reais de aprender a aprender e de aprender a gostar. Perpassa nestas linhas orientadoras uma preocupação com a necessidade de, na escola, se proporcionar a capacidade de utilizar a leitura para todas as suas funções sociais. Deste modo, o enquadramento da diversidade textual e da literatura nestes programas parece resultar da interrogação dos seus papéis na sociedade actual, mas também, no caso da literatura, da sua inscrição no devir histórico, social e cultural, do legado estético e da possibilidade de mediação cultural que encerra.

Neste sentido, não deixa de ser relevante a preocupação programática de valorização dos textos literários na sua condição de “testemunhos de um legado estético” e não como *casos tipológicos* (DGIDC, 2009:5).

Apesar do reconhecimento das dificuldades que obstam à leitura dos textos literários, refere-se que “é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente” (DGIDC, 2009:5). O programa não deixa de evidenciar a necessidade de uma utilização pedagógica que não desvirtue a dimensão cultural e estética da literatura.

A representação da leitura na escola parece pois decorrer dos seus usos na sociedade actual e, na linha do que a investigação defende, os usos da leitura devem, por isso, permitir a “adaptação a uma sociedade urbana e pós industrial que exige o seu uso constante na vida quotidiana, a potenciação do conhecimento e o acesso à experiência literária” (Colomer, 2003: 162).

Estes programas reconfirmam, assim, a validade da leitura no cenário educativo e pedagógico da escola, reafirmando os seus valores formativo, integrador, socializante e cultural.

Do ponto de vista conceptual, os programas emergem de um entendimento de leitura como processo interactivo:

“Entende-se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências

grafemáticas, o acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens para além da escrita verbal” (DGIDC, 2009: 16).

Parece evidente que a conceptualização leitora que emerge deste programa decorre do modelo interactivo da leitura estabelecido pela investigação, assente no pressuposto de que compreender um texto é um processo cognitivo de interacção que envolve o texto em si, os conhecimentos prévios do leitor, de natureza linguística, cognitiva, enciclopédica. Este processo pressupõe a inter-relação de três factores: o leitor, o texto e o contexto, sendo que o professor desempenhará um papel de mediação fundamental, ficando pressuposta a necessidade de construção de ambientes estimulantes da *compreensão e interpretação textual*.

Criar ambientes de formação de leitores envolve, por isso, não apenas aulas de ensino explícito e sistemático da decifração. A automatização leitora é, no entanto, reiterada como condição essencial para a aprendizagem de *procedimentos de compreensão e interpretação textual*, em momento posterior. Esta dimensão da aprendizagem da compreensão e dimensão textual surge, nestes programas, associada à promoção do desenvolvimento linguístico, à formação de alunos leitores e à ampliação do seu conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.

Conscientes de que a relação entre estas variáveis condiciona a possibilidade de compreensão, os programas não deixam de ser explícitos ao nível das experiências escolares que favoreçam a sua articulação.

A consideração das condições contextuais do ensino da leitura em ambiente escolar é uma preocupação dos autores dos programas objectivada não só na ênfase colocada no ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, na linha do que a investigação defende (Solé, 1996; Keelley, 2007), como também na conceptualização de leitura, não apenas na sua dimensão cognitiva mas como prática social e cultural. Deste modo, é claro o cuidado de considerar as questões motivacionais como condição para a formação de leitores:

“devem implementar-se acções de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler. Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler” (DGIDC, 2009:70).

No âmbito destes programas, ler e querer ler parecem ser assumidos como uma construção da responsabilidade da escola e do professor, defendendo-se a necessidade de criar condições para que os alunos entendam que a leitura é um meio

de aumentar as possibilidades de acesso ao conhecimento, à comunicação e à fruição, numa lógica de autonomia leitora.

O sentido de prática social e cultural imprescindível para um bom ensino da leitura parece, pois, salvaguardado, como veremos, não só ao nível dos conteúdos seleccionados, mas também dos objectos, objectivos e experiências de leitura propostos.

Consideraremos nestes novos programas a distinção de três eixos estruturantes, quanto à leitura: o texto; as finalidades da leitura e seu contexto e os modos de trabalho sugeridos.

O texto é, no ambiente da escola e da aula de Português, o centro de toda a actividade educativa. Assim, relativamente ao 1.º ciclo, considerando a sua dimensão adaptativa e integradora numa comunidade de aprendizagem, destaque-se a valorização de experiências significativas e diferenciadas com o texto, do trabalho ao nível da consciência fonológica, da decifração, da leitura e aprendizagem dos procedimentos de compreensão e de interpretação textual, numa lógica de articulação com o desenvolvimento linguístico dos alunos, de formação de leitores e de ampliação do seu conhecimento experiencial sobre a vida e o mundo.

Sobre os objectos de leitura sublinha-se a importância da diversidade textual, de tipos, suportes e formatos com base no pressuposto de participação numa cultura literária e de necessidade de construção e organização de conhecimentos que o texto não literário favorece.

Os conteúdos do texto (vocabulário relativo ao livro de autor, texto narrativo, expositivo, instrucional, conversacional, componentes da narrativa, a poesia), assim como os descritores de desempenho pensados numa lógica de progressiva autonomia leitora (ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos; ler por iniciativa própria; escolher autonomamente livros de acordo com interesses pessoais) não deixam de pressupor um entendimento alargado das funções da leitura.

A clarificação sobre objectos e objectivos e multicontextos de leitura parece ser uma dimensão importante destes programas, sendo que a operacionalização de diferentes experiências de leitura assenta não só no pressuposto de que a diversidade textual é fundamental como na consideração dos critérios da representatividade e qualidade dos textos, da sua integridade e progressão. Relativamente a estes critérios, veja-se a preocupação de enfatizar a leitura não amputada de excertos textuais; de se seleccionarem textos em função do nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo e afectivo dos alunos, não se descuidando no entanto qualidade dos textos, entendidos

como “ desafios à compreensão: não tão difíceis que levem à desistência, nem tão fáceis que desincentivem qualquer abordagem” (DGIDC, 2009: 62).

Estes programas constituem claramente um discurso de novidade, ao enfatizarem o “estatuto de especial relevo” do material escrito, quer no que diz respeito à sua quantidade e variedade quer à sua visibilidade.

Antes de nos determos nas questões da visibilidade do trabalho com os textos, importa ver o sentido da defesa de criação de “um contexto favorável ao desenvolvimento de literacia(s) múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação” (DGIDC, 2009: 66). No plano do discurso, é feita uma associação do texto literário à criação de hábitos de leitura estáveis e de sedução do leitor. Relativamente ao texto não literário, este é associado ao desenvolvimento de competências de leitura e à competência enciclopédica. Estas associações poderão continuar a perpetuar uma concepção lúdica do texto literário, exclusora do desenvolvimento da competência leitora, e uma concepção instrumentalista do texto não literário, vedado também à fruição que da sua leitura poderá advir:

“Na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor, o texto literário desempenha um papel determinante [...] No âmbito do texto não literário, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação” (DGIDC, 2009: 63).

Esta dualidade, ao inscrever-se no discurso, poderá reforçar a tendência de associação do prazer à ausência de esforço e conseqüentemente a uma vivência do tempo dispendido como perda, não legitimada em ambiente escolar. No mesmo sentido, a valorização da competência leitora, aparentemente exclusiva do texto não literário, associada por oposição ao esforço e à ausência de prazer, pode vir a ser entendida com mais legítima em contexto escolar

Julgamos que esta associação exclusiva do prazer ao texto literário poderá no entanto estar atenuada ao nível do objectivo de desenvolvimento *Ler para apreciar textos variados*, nomeadamente, com a inclusão do descritor de desempenho “Ler de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão”, a par do descritor “Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos” (DGIDC, 2009: 40).

As questões micro e macroprocessuais da compreensão leitora não deixam também de estar associadas à leitura de diferentes tipologias textuais, como podemos ver nos descritores de desempenho da leitura no domínio *Ler para aprender*, no entanto, assume-se claramente que a leitura literária não só não integra as tipologias

textuais, como não é objecto de ensino no 1.º ciclo, constituindo fundamentalmente um pretexto para o prazer pessoal.

Sobre os critérios de selecção de textos literários, importa destacar a importância conferida a i) leitura de textos clássicos eventualmente reescritos por autores reconhecidos, numa clara valorização da dimensão estética e literária dos textos que, constituindo um património nacional e universal, favorecem a construção de referenciais potenciadores de uma melhor compreensão do mundo e seu funcionamento, de modos de ser e de estar que sendo diferentes são enriquecedores; ii) leitura de autores portugueses e estrangeiros, como modo de alargamento de referências culturais diversas e enriquecedoras construtoras de movimentos de aproximação pela língua e pela cultura, na linha de defesa de um *currículum* valorizador da construção identitária e do valor das diferenças culturais; iii) leitura de diferentes géneros literários (narrativa, fantástico, narrativa de aventuras, texto dramático, fábulas, lendas, poesias, biografias), como modo de diversificar experiências literárias e de propiciar o entendimento de diferentes formas de ler o mundo, assim como de permitir a identificação preferencial com um ou outro género, constituindo esse percurso um modo de configurar o gosto de cada leitor (DGIDC, 2009: 64).

Se a ficção e a poesia parecem ter estado presentes no currículo durante os últimos anos, certo é que a sua presença parecia justificada sobretudo pela dimensão pragmática de promover o desenvolvimento de competências de comunicação.

Também a consideração das necessidades dos alunos, das suas capacidades e interesses legitimava o trabalho escolar com diferentes géneros literários. As razões para ler literatura pressupunham assim um conjunto de objectivos decorrentes dos modelos cultural, linguístico e de desenvolvimento pessoal. A literatura era entendida como porta de acesso à cultura, ajudando os outros a apreciar e compreender outras culturas. De modo semelhante, também as suas potencialidades para o desenvolvimento de competências de linguagem, para o envolvimento e prazer dos alunos surgiam como valores presentes no currículo.

O actual programa, incorporando estas dimensões, alarga a sua amplitude, pois, ainda que o objectivo continue a ser não o do estudo da literatura mas a leitura de obras literárias, certo é que os objectivos de leitura de literatura no 2.º ciclo, ao estarem centrados na fruição pessoal e na possibilidade de uma leitura orientada e na leitura *para apreciar textos literários*, pressupõem um entendimento de leitura literária que ressignifica o seu lugar na educação básica.

O Plano Nacional de Leitura, nomeadamente as propostas de livros que nele se consagram, é explicitamente apontado como instrumento referencial, desde que

salvaguardados os critérios de qualidade definidos no programa. Parece haver assim um reforço da institucionalização das propostas de leitura, apresentadas pelo PNL, ainda que legitimando implicitamente uma abertura ao poder de escolha, exercido pelo professor.

Relativamente à variável contexto, para além dos elementos que considerámos, importa ver como, num entendimento de leitura enquanto prática social e cultural, se defende a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas quer no espaço sala de aula, quer na abertura a outros espaços: “Os espaços de leitura dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes” (DGIDC, 2009: 64).

Se estas experiências integram uma natureza individual, certo é que se faz no âmbito destes programas uma referência à necessidade de socialização das leituras. Ler constitui uma actividade de reconstrução de sentidos individual, mas também partilhada na turma e fora dela, lendo individualmente, ouvindo ler, falando sobre livros e sobre leituras.

O apelo à visibilidade da leitura e a modos diferenciados de ler está presente na criação de um instrumento fundamental – o “caderno de leitura” –, cuja importância parece remetida para um parênteses, ao ser apenas referenciado na coluna de *Notas*, mas também no destaque conferido a outros recursos como a biblioteca e as tecnologias da informação e da comunicação.

A biblioteca escolar constitui-se claramente, neste documento, como um pólo dinamizador de experiências significativas capazes de promover a leitura e de formar leitores. O uso de textos diversos mas também novas tecnologias da informação, tradicionalmente alocadas na biblioteca são referidos como fundamentais para o desenvolvimento de competências que permitam aceder à informação.

Considerando a ênfase dada à leitura, nomeadamente ao seu desenvolvimento na linha de ler para aprender, desoculta-se o possível equívoco de que este é um trabalho exclusivo da biblioteca, ficando explícita a necessidade de o professor integrar este recurso na sua planificação diária.

Particularmente importante é a salvaguarda da organização do espaço da sala de aula, concretamente a territorialização de espaços para a leitura e para a escrita:

“Um espaço dedicado à leitura permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro [...]. Um espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante. Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir nesse espaço” (DGIDC, 2009: 68).

Ainda que não explicitamente, é na organização dos espaços, na rentabilização dos recursos e na visibilidade/divulgação dos produtos que se clarifica como as experiências de leitura deverão ser actividades de linguagem numa exploração articulada das competências consideradas nucleares: leitura, compreensão do oral, expressão do oral, escrita e conhecimento explícito da língua.

No 1.º ciclo, as propostas de desenvolvimento da competência leitora sublinham a necessidade de treino da decifração da leitura e posterior ensino explícito de estratégias de compreensão (pré-leitura, leitura e pós-leitura), numa clara assunção de que depois de dominadas as técnicas de decifração, e desenvolvidas as capacidades técnico-linguísticas, urge desenvolver competências que permitam extrair e organizar conhecimento, sendo, por isso, expectável que, em final de ciclo, os resultados sejam: “ler com clareza textos variados, com extensão e vocabulário adequados; compreender o essencial dos textos lidos e ler textos variados com fins recreativos” (DGIDC, 2009: 25).

Relativamente ao 2.º ciclo, concretamente, considerando a dimensão “Textos”, veja-se que a diversidade textual e de suportes de leitura, da integridade das obras e da progressão continuam a ser critérios estruturantes da escolha de livros e modos de trabalho.

Particularmente relevante é a explicitação de que a “A escolha do *corpus* textual deve conjugar factores inerentes aos textos, aos alunos e ao enquadramento didáctico visado” (DGIDC, 2009: 100), num claro reconhecimento da importância da triangulação didáctica: textos, leitores e contextos e do respeito pela singularidade de cada aluno leitor.

A escolha dos livros e os modos didácticos utilizados parecem decorrer da assunção da importância do domínio das multiliteracias na sociedade actual, dimensão que encontramos no programa do 1.º ciclo, mas que surge destacada neste. A diversidade textual legitima-se assim, explicitamente, nos contextos comunicativos que no quotidiano implicam o uso de combinações de diferentes modalidades textuais. “Considera-se que o convívio com os textos ajuda a inserir o aluno na vida real e social” (DGIDC, 2009: 100). A sua legitimidade parece encontrar, igualmente, fundamento na defesa de uma literacia científica e de uma educação literária.

Para além da dimensão de integração social, importa ver que a educação literária, cujas práticas se intensificam particularmente no 6.º ano, integra a necessidade de criar momentos de leitura de literatura.

Considerando a dimensão da fruição estética, a presença dos textos literários neste programa é função da sua potencialidade de alimentar a curiosidade e o desejo

de pensar e de conhecer e de reconhecer nos textos a sua experiência pessoal, constituindo-se

“como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas, [pois] o acesso a mundividades alargará a forma de eles se relacionarem com os outros e consigo mesmos e proporcionar-lhes-á a tomada de consciência do património linguístico e cultural de que são herdeiros, enquanto membros de uma comunidade nacional e transnacional” (DGIDC, 2009: 105).

Neste sentido, parece-nos particularmente importante que se refira como critério orientador da selecção de textos a salvaguarda de que estes evidenciem “a plasticidade verbal da língua e as suas potencialidades na criação de universos e na produção de sentido(s)” (DGIDC, 2009: 102), num entendimento de literatura como sistema por excelência de realização das virtualidades da língua.

A flexibilidade de selecção de textos literários e não literários, enquadrada pelas propostas de leitura do Plano Nacional de Leitura, pelos critérios definidos programaticamente e pela integração no Projecto Curricular de Turma, parece-nos um princípio suficientemente lato, não prescritivo que, de algum modo, favorece um fazer didáctico e pedagógico consentâneo com a liberdade pessoal do professor, não deixando no entanto de constituir um momento em que essa liberdade se traduz numa larga responsabilidade.

A salvaguarda da leitura de textos do cânone literário, em momentos curriculares posteriores, legítima, de algum modo, o grau de possibilidade de escolha agora apresentado.

Do ponto de vista da progressão das aprendizagens, destacamos o entendimento da leitura dos textos como uma construção situada, uma representação simbólica, uma criação de mundos, cujos conteúdos e formas de expressão importa problematizar e questionar. Os resultados esperados apontam para a formação de um leitor não apenas decifrador, oralizador da configuração gráfica, cada vez mais autónomo na sua competência linguística e comunicativa, mas também de um leitor, que, na sua comunicação com a realidade, seja reflexivo, crítico e problematizador de formas e conteúdos de expressão, de vozes simbolicamente representadas, mas também das que são silenciadas, porque integram um projecto de autoria intencional:

“Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados”, “fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo” [e] “ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados” (DGIDC, 2009: 76).

Julgamos que estes resultados esperados no âmbito da leitura, assim como os critérios de selecção de textos, de algum modo, explicitam a inseparabilidade assumida

entre a língua e a literatura, num claro reconhecimento de que o sistema modelizante secundário se estrutura sobre a língua e que o seu domínio é fundamental para o entendimento e a fruição do texto literário.

Nesta linha, o critério da intertextualidade proposto para a selecção de textos, apontando para relações formais e de sentido de natureza transtextual permitirá um entendimento mais alargado de texto e de leitura mais consentâneo com os objectivos da educação literária.

O recurso a diferentes abordagens e modos de ler, no respeito pela especificidade dos textos e dos objectivos diferenciados das suas leituras, o recurso às TIC, assim como a outras linguagens, associados à criação de oficina de escrita e ao laboratório de língua, constituem elementos de um discurso de novidade a nível programático que importa sublinhar. Veja-se, em particular, a articulação que está subjacente ao desenvolvimento das competências específicas da leitura e da escrita. Concretamente, ao propor-se que, no âmbito da oficina, se escrevam “textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade” e que se confronte o domínio dos componentes e estrutura da narrativa com a leitura de textos literários, tal como se pode ler quer nos descritores de desempenho quer na coluna das Notas (DGIDC, 2009: 90), parece estar subjacente uma possibilidade de, pelo trabalho didáctico na escrita, se desenvolver competências de leitura, na linha do que defendem os investigadores (Pereira, 2008; Tauveron, 2005).

Se este discurso de novidade se pode ler na referência aos objectos e modos de orientar a sua leitura, não menos singular, do ponto de vista da novidade é a clara associação da aula de Língua Portuguesa à biblioteca ou centro de recursos, olhando estes locais como “espaço ideal de leitura e de outras actividades (DGIDC, 2009: 110).

Relativamente aos instrumentos, julgamos que a sugestão do caderno de leituras, timidamente apresentada para o 1.º ciclo e remetida para o esquecimento no programa do 2.º ciclo de escolaridade, deveria ter sido objecto de maior investimento, confirmando as potencialidades que a investigação tem demonstrado neste domínio (Pereira, 2000).

O desenvolvimento integral e articulado das diferentes competências específicas e a possibilidade de o português se assumir como língua transdisciplinar, nomeadamente no alargamento do trabalho sobre as diferentes tipologias textuais a outras áreas disciplinares, se, nos parecem aspectos a valorizar numa lógica de conjugação de esforços, certo é que não deverá ser escamoteada a especificidade do contexto de ensino da aula de Língua Portuguesa.

Julgamos que a dimensão essencialmente orientadora e não prescritiva destes documentos programáticos é positiva, pela potencialidade de inclusão que apresentam, na observância da especificidade dos contextos; no entanto, apesar de os autores assumirem que o ensino e a aprendizagem do Português não se esgota nos programas, constituindo estes “um componente [...] de um colectivo de instrumentos e de agentes com responsabilidades próprias” (DGIDC, 2009: 6), parece-nos que a tentativa de operacionalização de experiências de aprendizagem, evidente quer nos descritores de desempenho quer nas Notas que marginam o documento poderá não constituir informação suficiente para a organização e gestão do processo de formação de leitores.

Ao não quererem ser prescritivos, estes programas poderão estar, por defeito, a deixar o professor num labirinto de indecisões que, em última análise, poderá redundar numa mudança de quase tudo para que muito pouco mude, e sobretudo sem se questionar e interiorizar reflexivamente os sentidos da mudança.

Os documentos oficiais que temos vindo a seguir (DGIDC, 2009) advogam e prescrevem conteúdos e resultados esperados no domínio do ensino da leitura. Diferindo, pontualmente ao nível dos argumentos e da ênfase e grau de pormenorização sobre os objectivos, níveis/descriptores de desempenho, modos de operacionalização, não deixam de ter em comum com o programa de 91 a importância da diversificação de experiências de leitura em torno de livros de literatura e de textos não literários, associadas ao desenvolvimento das competências leitoras e ao prazer.

No programa de 2009, contudo, a explicitação de tipos de textos não literários parece enfatizar a sua importância face ao programa de 91. A sua associação ao desenvolvimento de competências de leitura parece cumprir o objectivo político de as promover a nível nacional, depois de constatados os maus resultados de compreensão leitora por parte dos alunos portugueses.

Em sentido semelhante, pode concorrer também a valorização da dimensão transdisciplinar da língua, através da proposta de que o ensino das diferentes tipologias textuais possa ocorrer também no âmbito de outras áreas disciplinares.

A clarificação da importância de uma educação literária também para os jovens alunos, objectivada na *leitura para apreciar textos literários*, parece reforçar o seu papel no currículo.

O que parece cada vez mais central no currículo, e que de algum modo os novos programas enfatizam, é que, para os alunos se tornarem leitores, é fundamental o convívio regular com uma diversidade de livros, de reconhecida qualidade, em diferentes contextos e com objectivos diferenciados. É fundamental, também, a aprendizagem de

procedimentos de compreensão e interpretação textual e de fruição leitora. Estas dimensões, sendo essenciais, não podem ser perspectivadas pedagogicamente como uma opção extra.

Nestes programas, a actividade leitora parece decorrer da *necessidade de aprender, construir conhecimentos, apreciar textos diversificados e apreciar textos literários* em contexto escolar. Estas linhas são operacionalizadas em descritores que pressupõem um saber multidimensional.

Antecipado cronologicamente face aos novos programas, o PNL assume a função política de formar uma sociedade de leitores, também neste quadro de sentidos. O desenvolvimento de competências e hábitos de leitura que o PNL aponta como seus objectivos evidenciam essa lógica.

Com esta iniciativa governamental, a leitura assume uma centralidade inquestionável tornando-se um facto político. As suas orientações fornecem um enquadramento legislativo sobre as expectativas inerentes à promoção da leitura quer em contexto escolar quer não escolar.

Como veremos, também no PNL está latente uma tensão entre o princípio do prazer de ler e o princípio da responsabilidade de o saber fazer competentemente. Ainda assim, parece-nos que este programa de 2009 pode lançar luz sobre as propostas do PNL. Neste, a indissociabilidade da leitura/conhecimento e prazer, presente no plano dos princípios, poderá estar como veremos comprometida com uma territorialização do prazer cujos limites parecem circunscritos ao texto literário. No programa de 2009, as linhas de orientação *Ler para aprender, Ler para construir conhecimentos e Ler para apreciar textos variados e ler textos literários* parecem, de algum modo, superar essa tensão.

4.4. Provas de aferição de conhecimentos

O nosso olhar sobre as Provas de aferição de conhecimentos decorre de estas constituírem uma fonte de informação sobre as competências de leitura e de escrita dos alunos, em contexto escolar, cuja análise política reforça e legitima a intervenção governamental nesta área.

A criação das Provas de aferição de conhecimentos é politicamente assumida como uma estratégia de desenvolvimento de uma cultura de avaliação. A sua generalização aos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, visa a avaliação dos níveis de desempenho dos

alunos do ensino básico.⁴⁴, tendo por referência as competências consideradas nas orientações curriculares oficiais (DGEBS, 2001).

Elaboradas pelo Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), as provas são um dos instrumentos de avaliação do currículo nacional. Através delas, professores, alunos, escolas e ministério têm acesso a informação sobre os níveis de desempenho dos alunos: “A sua implementação generalizada é assumida como instrumento que visa prevenir o insucesso no fim do ensino básico, universalizando os instrumentos de aferição e de controlo da qualidade das aprendizagens no final dos diferentes ciclos de escolaridade”.⁴⁵

Politicamente, assume-se, assim, que estas provas são um dos instrumentos de avaliação do currículo nacional, permitindo a tomada de decisões sobre a concepção de currículos, a planificação e orientação de práticas pedagógicas, a formação de professores, favorecendo, igualmente, a avaliação interna e externa das escolas.

De igual modo, interessa ver o que politicamente se valoriza ao nível da formação de leitores, em contexto escolar, através da análise das competências que se avaliam, dos textos que se seleccionam, do tipo de tarefas de leitura propostas e da situação ou uso do texto que se pretende, assim como das sugestões que são realizadas no sentido de melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Os últimos relatórios das provas de aferição de conhecimentos dos alunos dos 4.º e 6.º anos de escolaridade têm revelado que os alunos continuam a apresentar um fraco desempenho ao nível da leitura, especificamente ao nível da capacidade de compreensão pela activação de conhecimento prévio, ao nível da recuperação de informação previamente extraída do texto, revelando igualmente incapacidade de fazer inferências (Ucha, 2007). Naturalmente, estes serão domínios que implicitamente o discurso político veiculará como objectos de ensino a privilegiar e como modos de favorecer o desenvolvimento de competências de leitura.

Quanto ao 4.º ano, relativamente à compreensão de leitura, competência em que os alunos evidenciam melhores resultados, parece não haver diferenças significativas entre os três anos de aplicação de provas, tendo-se conseguido atingir um nível suficiente, com valores no código máximo a oscilar entre os 42 e os 50%, apesar de se verificarem 29% de respostas cotadas com zero (Ucha, 2007). Relativamente ao 6.º ano de escolaridade, registou-se um nível pouco satisfatório, com valores no código máximo a oscilar entre 21 e 37%. A percentagem de não respostas oscila entre 6 e

⁴⁴ Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro, Série II

⁴⁵ Provas e Exames de Aferição in <<http://www.min-edu.pt/npe/351.html>>

10%. O nível máximo de classificação de respostas é referente ao texto literário narrativo.

Os resultados das provas levam os avaliadores a sugerir que as escolas reflitam sobre diferentes experiências de aprendizagem de modo a colmatar as dificuldades dos alunos.

Do relatório das Provas de Aferição de 2004, 2005 e 2006 destacamos a proposta de reflexão em torno de alguns pontos que integram a multiplicidade de dimensões do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa⁴⁶: situações de leitura com várias finalidades; actividades concretas para extrair informação de um texto; actividades que propiciem o desenvolvimento de competências lexical e ortográfica; actividades de articulação da leitura com a escrita; actividades de escrita de texto e não apenas de frases soltas; actividades de auto-revisão de textos; actividades facilitadoras de uma relação positiva com a escrita.

A preocupação orientadora e reguladora destas propostas é completada com indicações precisas sobre modos de fazer cada um dos pontos sugeridos.

Enquanto prática discursiva, as provas de aferição constituem, tal como os inquéritos de literacia e hábitos de leitura, instrumentos que vão dando forma a um determinado entendimento sobre os modos viáveis de formar leitores e, por isso, constituem não só formas de pressão sobre os professores como reificam igualmente nos alunos uma imagem de leitor modelo.

Nestes instrumentos, nos seus dados, o poder político encontra a legitimidade da sua acção.

4.5. Rede de bibliotecas escolares

Uma das implicações directas na gestão dos princípios orientadores dos textos programáticos, para além das que já fomos referenciando, é a do reconhecimento da importância das bibliotecas como estrutura de suporte para as actividades de leitura propostas.

Nesse sentido e a par de uma reforma programática reguladora de práticas e de materiais, é cada vez cada vez mais evidente a intervenção política na construção de uma rede de bibliotecas escolares enquanto espaço potenciador do processo de ensino e aprendizagem da leitura.

⁴⁶ Relatório Final de Exames dos Ensinos Básico e Secundário e Provas de Aferição. Consultado em: http://sitio.dgisd.min-edu.pt/jne/documents/relatorios/2007/jne_relafinal_2007.pdf.

Se a instrumentalização política das bibliotecas escolares se pode confirmar ao nível do discurso programático, é também no quadro das organizações internacionais que ela encontra um espaço de legitimação.

Efectivamente, em 1999, a UNESCO aprovou o Manifesto das Bibliotecas Escolares elaborado pela Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas. Neste manifesto, convidavam-se os governos dos diferentes países a aplicarem os seus princípios orientadores, nomeadamente os que reconhecem que o acesso aos serviços e fundos documentais deve orientar-se pela Declaração dos Direitos e Liberdades do Homem, aprovada pelas Nações Unidas, e que a biblioteca escolar é essencial ao desenvolvimento da literacia, das competências de informação, do ensino e aprendizagem e da cultura, devendo estar ligada a qualquer estratégia nos domínios da literacia, educação, informação e desenvolvimento económico, social e cultural:

“A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida e estimula a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis” (IFLA, UNESCO, 2002).

O entendimento da biblioteca escolar como um meio de exercício de um direito pessoal e a sua articulação em redes de informação e de bibliotecas, de acordo com os princípios do Manifesto da Biblioteca pública da UNESCO, constituem criações humanas de inegável valor com impacto na qualidade de vida dos alunos e das escolas e meios em que estas se inserem.

Em Portugal, a criação de uma rede de bibliotecas escolares foi assumida como uma política conjunta e articulada do Ministério da Educação e da Cultura. A sua concretização emerge da consciência de uma necessidade sucessivamente enunciada, quer em textos oficiais, quer na imprensa, quer ainda em estudos sobre práticas culturais e sobre educação, tal como a revisão que fizemos documenta.

A irrelevância que este recurso deteve, durante demasiado tempo, para o poder político, pode objectivar-se na ausência de poder regulador, visível até na coexistência de uma multiplicidade e arbitrariedade de utilização de termos como bibliotecas, mediatecas, centros de documentação, centros de informação multimédia. No entanto, tal como confirma o relatório síntese do grupo de trabalho criado para lançar a rede de bibliotecas escolares, a decisão política de criar uma rede de bibliotecas escolares pressupunha o entendimento das bibliotecas como

“recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído papel central em domínios tão importantes como a aprendizagem da leitura, a literacia, a criação e o desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura, as competências

de informação e o aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística” [Veiga *et al.*,1997: 7].

Os estudos de literacia que referenciámos e a investigação internacional e nacional realizada, neste âmbito, que enfatizava a relação entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e bens culturais e os níveis de desempenho literário dos alunos, não deixaram de contribuir para este entendimento político:

“Considera-se, portanto, que a criação de uma rede de bibliotecas poderá constituir uma medida essencial da política educativa e que cada biblioteca deverá ser entendida como um centro de recursos multimédia de livre acesso, afirmando-se como um centro de iniciativas inseridas na vida pedagógica da escola e aberto à comunidade local” [Veiga *et al.*,1997: 8].

O grupo de trabalho criado para lançar a rede escolar das bibliotecas não deixa de recomendar que a biblioteca de cada escola constitua um núcleo atraente, acolhedor e estimulante. Neste sentido, os autores referem que na perspectiva dos alunos este deve ser um espaço pensado para possibilitar: que se sintam num ambiente de pertença, que lhes permita considerar o livro e a informação como uma necessidade diária, como fonte de prazer e de desenvolvimento pessoal; aceder à informação e ao conhecimento através de diversidade de livros e suportes, numa perspectiva de descoberta e manutenção do prazer de ler e de se informarem; estudar e encontrar fontes documentais para realizar actividades curriculares; adquirir competências e autonomia no domínio da informação escrita, digital e multimédia.

Se o documento parece priorizar os alunos como utilizadores deste recurso, não deixa de destacar *também* que ele deve ser um lugar que os professores considerem seu, permitindo-lhes:

“adquirir o hábito de tomar iniciativas e participar na sua animação, actualização e enriquecimento” A aquisição de livros, como suporte para a criação de materiais e inspiração do seu trabalho, a possibilidade de recorrerem ao professor bibliotecário, para debater modalidades de incentivo ao prazer de ler e à aprendizagem centrada na procura autónoma de informação e a proposta de encaminharem os alunos para que ali realizem actividades são as propostas deste grupo de trabalho” [Veiga *et al.*,1997: 8].

A consciência da importância de desenvolver competências de selecção, tratamento, produção e difusão da informação, e da criação de situações que promovam o prazer de ler, de escrever e de investigar conduz a que se defendam, segundo os autores, “mudanças efectivas nas estruturas existentes [espaços, organização pedagógica], nos comportamentos dos professores [em relação aos conteúdos e métodos de ensino], dos alunos [relação com o saber, tarefas e processos de trabalho]” [Veiga *et al.*,1997: 11].

Integrando as orientações de organizações internacionais como a IFLA, a criação de uma rede de bibliotecas escolares partilha a necessidade de uma especialização dos

espaços e equipamentos, do pessoal, da gestão e das actividades, sem que a biblioteca seja entendida como uma unidade autónoma. Como unidade orgânica da escola, integrará o seu plano e projecto educativos, sendo vista como a possibilidade de um efeito indutor de mudança da escola em geral. É explícito, no texto que seguimos, a referência a que a biblioteca não se confine ao seu espaço físico mas integre espaços e tempos lectivos e não lectivos (sala de aula, sala de convívio, domicílio dos alunos). É proposta igualmente uma articulação contextual com a biblioteca pública, vista como serviço de apoio às bibliotecas escolares.

Neste documento são igualmente definidas condições de instalação e funcionamento, rentabilização de recursos físicos e humanos.

Ainda assim, apesar das medidas tomadas, verifica-se alguma morosidade na transformação dos processos e, se a rede de bibliotecas escolares parece ser hoje uma realidade positiva, por outro lado “o quadro formativo não se alterou de forma assim tão significativa, quanto à estruturação da formação, à qualidade e ao número de temas” (Baleiro, 2008: 2). Efectivamente, a formação parece centrar-se na área técnica e não tanto na animação e leitura.

O programa Rede das Bibliotecas Escolares permitiu ainda que se reflectisse sobre o estatuto do professor bibliotecário, no entanto

“a indefinição do estatuto do professor bibliotecário tem-se traduzido num constrangimento ao bom desenvolvimento das bibliotecas, quer do ponto de vista das suas funções e do reconhecimento da sua acção, quer pela inexistência de uma estratégia global de formação contínua ou especializada” (Baleiro, 2008: 3).

Apesar de o tema das bibliotecas escolares ter sido considerado em 2007 uma prioridade nacional ao nível da formação contínua, os investigadores parecem oscilar entre a satisfação de haver mais bibliotecas com estruturas mais ricas ao nível de equipamentos e a expectativa sobre o futuro dos profissionais que tradicionalmente foram estando ligados às bibliotecas mas quase nunca o puderam fazer a tempo inteiro (Bell, 1992).

Da brevíssima história dos programas e medidas políticas de promoção da leitura em Portugal, o lançamento do Programa Nacional de Promoção da Leitura em 1997, sob a responsabilidade do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas do Ministério da Cultura (IPLB/MC), sublinha a importância política da leitura ao nível da acção governativa.

O Plano Nacional da Promoção da Leitura (PNPL) passou a desenvolver, em estreita relação com a Direcção- Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), acções de promoção da leitura.

A Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas, criada pelo Decreto-Lei nº92/2007, de 29 de Março, e pela Portaria nº371/2007, de 30 de Março, em substituição do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), assegura a coordenação e a execução da política integrada do livro não escolar, das bibliotecas e da leitura. Entre os seus objectivos encontram-se a criação e consolidação de hábitos de leitura em particular no público infanto-juvenil de todo o país.⁴⁷

Este conjunto de respostas institucionais culminará com a criação de do Plano Nacional de Leitura em 2006 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006).

Ao nível do discurso político sobre política pública de leitura, parece haver uma mudança gradual de enfoque. Na década de 80, a acção governativa parecia muito centrada nas políticas de descentralização e democratização da oferta cultural, nomeadamente pela criação de infra-estruturas de que a rede pública e escolar de bibliotecas é um exemplo, para uma preocupação com a democratização da oferta e procura da leitura enquanto prática cultural.

Julgamos que, depois de uma preocupação essencialmente focada na infraestruturação, assiste-se a uma vontade de promoção da qualificação pessoal, pela leitura, visando claramente o desenvolvimento da população escolar e não escolar, objectivado na construção de cidadãos informados e capazes da fruição das potencialidades que a actividade leitora encerra.

O Plano Nacional de Leitura integra, ao nível do discurso político, essa preocupação de mudança social assente na criação de condições propícias à leitura, à sua promoção e ao reforço dos hábitos de leitura.

⁴⁷A DGLB desenvolve iniciativas autónomas distintas e em parceria com bibliotecas municipais, Direcção Geral dos Serviços Prisionais, com a Fundação do Gil, promovendo a difusão do livro e da leitura, produzindo materiais e revistas (*Na crista da Onda*). Tem igualmente um serviço de apoio à leitura e tem desde 2007 o seu programa delineado em ligação com o PNL (www.iplb.pt)

O programa de promoção da leitura da DGLB, *Leitura sem Fronteiras* (parceria entre a DGLB e a Direcção-Geral dos Estabelecimentos Prisionais), o programa de *Itinerâncias Acções de Promoção da Leitura*, "A hora do conto" (em 24 hospitais pediátricos e prisões femininas com creche), são algumas das iniciativas que visam o alargamento da leitura a espaços não convencionais.

Relativamente ao Programa de Itinerâncias, destaque-se que, para além do Programa de Itinerância normal, a partir de 2004 o IPLB convidou o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE) para uma parceria neste Programa, visando a implementação de projectos concelhios de animação leitora. O projecto que contemplou um público –alvo dos concelhos de Matosinhos, Seixal, Mafra, Viseu, Nelas, Beja, Mértola, Castro Verde visava a criação de uma rede de mediadores de leitura decorrente do cruzamento entre Educação/Cultura.

5 . O Plano Nacional de Leitura

Apesar de não haver uma coincidência perfeita entre a investigação feita e seu impacto, traduzido na possibilidade de influenciar e modelizar linhas de intervenção sobre os processos e as práticas de promoção de competências de leitura, e sabendo igualmente da emergência de uma consciência sobre a necessidade de aprofundamento do diálogo entre agentes políticos e investigadores com vista a uma crescente aproximação entre a agenda política e os resultados emanados da investigação, pretendemos saber até que ponto o PNL reflecte o sentido e a direcção de um conhecimento cada vez mais globalizado naquilo que parecem ser as grandes preocupações mundiais sobre formação de leitores.

Efectivamente, os objectivos de melhorar as competências leitoras, os respectivos desempenhos literários, e os hábitos de leitura, que o PNL assume como orientadores das suas propostas, encontram na comparação internacional um terreno fértil, reflectindo a confluência de modos de pensar e de agir que aparentemente identificámos nos diferentes planos nacionais analisados. A acção política local parece, assim, enquadrada por linhas de acção e políticas globais:

“Numa primeira fase, as medidas a lançar baseiam-se na investigação disponível e na experiência acumulada, incluindo, naturalmente, os resultados muito positivos que têm vindo a ser alcançados por países que, há já alguns anos, desenvolvem planos estratégicos de combate à iliteracia” (Relatório síntese do PNL).

Estudos e iniciativas internacionais, quer de avaliação de competências, práticas de leitura e de literacia, quer de intervenção estatal no domínio da formação de leitores não deixam, por isso, de constituir um referencial modelizador das políticas educativas e culturais implementadas em Portugal, nomeadamente dos componentes que integram o PNL, como teremos oportunidade de perceber da sua descrição e caracterização: “O Plano Nacional de Leitura toma como referência alguns princípios essenciais que têm orientado a acção realizada nos países que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia” (Relatório síntese do PNL).

Consideramos que o discurso sobre (não) leitura que emerge dos estudos internacionais realizados constitui uma força conducente a um sentimento de crise nacional que, de algum modo, legitimou a criação do PNL. Este Plano parece, pois, emergir da incapacidade de alterar os resultados obtidos pelos alunos portugueses e do sentimento de declínio de hábitos de leitura dos portugueses. Este discurso não deixa, assim, de criar um clima que permite a intervenção governamental através da criação do PNL e de medidas de avaliação de competências sentidas como naturais e necessárias.

O conhecimento dos outros num permanente jogo de espelhos é fundamental para descortinar identidade(s), perfis específicos, assim como diferenças, por isso, parece-nos legítima a opção política de considerar os Planos internacionais como referência orientadora. Acresce a esta dimensão o facto de os Planos nacionais constituírem hoje os expoentes máximos de algumas políticas públicas de leitura.

A consciência de que há sempre um potencial de transporte que enriquece quadros teóricos e metodológicos de referência terá igualmente motivado o poder político na procura das tendências mais marcantes que, em alguns casos, tornam redundantes algumas linhas de intervenção e noutros abrem possibilidades para novos ângulos de visão.

Como teremos oportunidade de verificar, o PNL integra as lógicas dominantes e globalizadas das políticas iberoamericanas, a que talvez não seja alheio um quadro de avaliação literária internacional que não deixa de revelar (im)possibilidades comuns. A corroborar esta estratégia de intervenção está a integração nacional no projecto Rede de Planos Iberoamericanos de Leitura.⁴⁸

A leitura da decisão política do PNL e dos respectivos mecanismos de regulação da acção política não deixam, pois, de revelar um nível supranacional de influência. Para além deste, como vimos, um conjunto de estudos de âmbito nacional, por vezes impulsionado pelo próprio poder político, constituiu um húmus legitimador da sua acção.

Numa outra perspectiva, mas igualmente relevante, parecem ser os discursos que, realizados no âmbito da opinião pública, pelos chamados *fazedores de opinião*, veiculam nos meios de comunicação social imagens de leitura, seus estatutos assim como o dos leitores, sobre os professores, escola, contribuindo, deste modo também, como foco de polémica e como pressão e legitimação das medidas políticas tomadas.

Uma análise do discurso de opinião realizado no âmbito da leitura, a propósito do lançamento do Plano Nacional de Leitura, evidencia como, ao vulgarizarem temas, como o da leitura, tradicionalmente reservados a minorias, os fazedores de opinião funcionam como criadores de realidades que “tentam, antes de mais condicionar as políticas de leitura definidas pelo actual Governo [...] Não podemos esquecer que muitos dos autores dos artigos estão inscritos em quadros ideológicos e políticos específicos” (Conceição, 2006: 23).

Constata-se, pois, um discurso colectivo de amplitude nacional e internacional valorizador da urgência de intervenção estatal no domínio da promoção da leitura, naturalizando-se, assim, a sua intervenção na sociedade portuguesa.

⁴⁸ http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes/index.html

Coincidentes num discurso de crise de leitura, que funciona como causa e efeito dos níveis de literacia, de utilização indiscriminada do conceito de literacia e de leitura, de falência da escola, vista também como responsável por uma série de *equivocos pedagógicos*, estes discursos veiculam a necessidade de intervenção estatal.⁴⁹

A emergência do PNL é, assim, função do ambiente social valorizador da leitura e integra o conjunto de medidas políticas que visam a escola e também o domínio extra-escolar. O PNL constitui, por conseguinte, um ponto de chegada de um processo que, tendo um nível supranacional de influência, não deixou de se construir localmente.

5.1. Justificação do Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura (PNL) é uma iniciativa governamental, da responsabilidade do Ministério da Educação em coordenação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, que visa:

“constituir uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” [Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho].

A finalidade de modificar os índices de literacia presentes na população portuguesa e o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura das crianças da educação pré-escolar e básica em território nacional estão, pois, na base do desenho deste plano de intervenção política.⁵⁰ O discurso oficial sobre promoção de leitura emerge, deste modo, de um discurso de não leitura construído em grande parte pelos resultados obtidos nas provas de avaliação literária internacionais e nos estudos nacionais.

Neste Plano, a leitura e os seus valores basilares parecem determinantes para uma intervenção política no sentido da sua promoção e da generalização das condições de acesso ao livro.

⁴⁹ Estes fazedores de opinião centralizam o seu poder discursivo na ideia-chave de *boas e más* leituras, sendo quase subentendida uma relação directa com os *bons* e *maus* leitores. O paradigma de gosto e competência leitor é definido pela defesa do cânone literário que a escola deveria ensinar. Paralelamente, parece existir a constatação de que os professores veiculam a possibilidade de o ensino não passar exclusivamente pela literatura. Nestes discursos, a defesa da leitura e/ou da literatura faz-se ainda também na relação com os conceitos de desenvolvimento e de cidadania. A defesa da intervenção estatal faz-se, priorizando a instrumentalização da escola quer na definição de novos conteúdos quer pela sugestão de adopção de atitudes pedagógicas que favoreçam a prática leitora.

⁵⁰ http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/o_plano/docs/relatoriosintese.pdf

Deste modo, a leitura é, neste Plano nacional, entendida como um bem essencial e o seu valor decorre das condições de possibilidade do exercício de uma vida qualitativamente superior que ela parece favorecer.

O exercício de ser e tornar-se pessoa singular no mundo global contemporâneo parece estar radicalmente dependente, neste texto, do domínio da leitura:

“Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa, é indispensável dominar a leitura” (Relatório síntese do PNL).

A leitura é, assim, perspectivada como uma competência básica fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, para a formação do juízo crítico, o acesso à informação, expressão e enriquecimento cultural, dimensões que podemos inferir de um discurso que associa o domínio da leitura a autoconsciência, capacidade de decisão e exercício da cidadania numa sociedade complexa. Dos múltiplos valores que neste Plano se reconhece à leitura, destaca-se uma tripla finalidade: *aprender, trabalhar e realizar-se no mundo contemporâneo*. Esta prevalência da leitura, como vimos, constitui um alicerce da sociedade do conhecimento, por parte de organizações como a OCDE, UNESCO e União Europeia. É também em nome desse reconhecimento mundial e da necessidade de cumprir objectivos traçados pela União Europeia – de se reduzir o número de leitores com fracas competências para valores próximos dos 15,5% – que a leitura se torna em contexto nacional alvo de intervenção política prioritária, uma vez que os fracos valores nacionais neste domínio excedem a média europeia. Nesta mesma linha, inscrevem-se as resoluções da estratégia de Lisboa 2000, fixando aos Estados Membros da União os objectivos de, até 2010, transformarem a Europa numa economia de conhecimento mais competitiva, desejando-se que seja a mais dinâmica do mundo, e que, na lógica mundializada de trocas e circulação de bens, esteja presente em todos os sectores da vida.

Não deixa de ser relevante que, politicamente, se assuma na justificação de um Plano Nacional de Leitura a importância que esta adquire nos discursos da União Europeia, da OCDE, da UNESCO. No entanto, se nos parece positiva esta constatação, pelo que de esforço concertado e validação de iniciativas nacionais ela parece ter, por vezes, parece emergir do discurso político português, relativo ao Plano, uma voz excessivamente alheia que anula o conteúdo e a forma de um pensamento próprio. Ao ler-se a documentação disponibilizada no âmbito do PNL, o leitor pode ficar com a sensação de que se deve promover a leitura em contexto nacional porque outros países a recomendam, sendo que não deixa de ser evidente que a nível europeu cada vez mais se tomam decisões uniformizadoras que acabam por influenciar as decisões nacionais.

À semelhança dos valores, assumidos no âmbito das organizações internacionais, a leitura é, segundo este Plano, um bem essencial e um alicerce da sociedade do conhecimento, constituindo estes valores razões para se intervir na sua promoção. Trata-se portanto de politicamente se assumir a necessidade social de formar um leitor *competente*.

A uma preocupação explícita de “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” (Relatório síntese do PNL) corresponde a intencionalidade de encontrar no conhecimento de iniciativas internacionais semelhantes um espelho modelar: “À semelhança do que tem acontecido nos países que lançaram iniciativas análogas, espera-se que venha também a ser assumido como um desígnio nacional” (Relatório síntese do PNL).

Efectivamente, a justificação do Plano encontra, nos fracos resultados internacionais e nacionais da população escolar e não escolar e na sua persistência, assim como nas recomendações da União Europeia, da OCDE e da UNESCO, no sentido de se assumir como prioridade política a promoção da literacia, razões para uma intervenção que permita compreender “as razões mais profundas do problema e encontrar o rumo que permita ultrapassá-lo” (Relatório síntese do PNL).

O sentido de mudança que parece querer emergir dos documentos que corporizam o Plano decorre efectivamente do desejo de compreender as condições contextuais que alimentam a manutenção de indicadores de literacia apesar dos investimentos públicos assumidos. Efectivamente, o recente estudo *A Dimensão Económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*, de T. Scott Murray, evidenciou como Portugal, apesar de apresentar um investimento em educação próximo dos níveis de investimento de países com economias mais fortes, não obtém um retorno efectivo desse investimento, continuando a apresentar níveis de literacia deficitários.

De modo semelhante, não deixa de ser relevante que, na justificação do Plano, depois de se explicitar a situação de literacia e a falência dos esforços de investimento público na escola e nas bibliotecas para *cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler*, se clarifique como o Plano Nacional de Leitura se propõe criar

“condições para que os portugueses alcancem níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência, desfrutar as grandes obras da Literatura” (Relatório Síntese).

O sentido da mudança anuncia-se desde logo por um alargamento dos potenciais leitores. São os portugueses e não apenas um grupo restrito o grupo a formar.

O alargamento dos actores beneficiários não deixa de enfatizar uma concepção de leitura mais vasta, como prática social generalizada e não exclusiva da escola. Mas a mudança orienta-se também no sentido do(s) uso(s) da literacia que esses beneficiários deverão fazer: a dimensão pragmática e utilitária da palavra escrita, aquela que é veiculada pela comunicação social, pela Ciência, a sua utilização nos diversos contextos sociais, profissionais, pessoais, privados e públicos, parece prevalecer na ordem do desejo, ainda que não deixe de figurar no documento a intencionalidade de criar condições para se *desfrutar as grandes obras da Literatura*. Neste processo, o que parece ser priorizado é a promoção da capacidade de aceder à informação escrita veiculada pela Comunicação Social, pela Ciência e pela Literatura, como se se vislumbrasse uma hierarquização, uma escala de gradação compreensiva dos usos quotidianos da linguagem escrita para uma compreensão de universos simbólicos mais complexos e tradicionalmente afastados da população portuguesa.

Pretende-se, portanto, que os portugueses estejam *aptos* para um agir linguístico em todos os contextos de acção e, ainda que explicitamente essa formulação não seja assumida, parece imperioso também que o saibam fazer ao longo de todo o percurso de vida.

A enunciação linguística – “desenvolvimento de uma competência plena nos domínios da leituras e da escrita e alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura dos portugueses” (Relatório síntese) – parece apontar numa dimensão mais objectivada do saber fazer linguístico, privilegiada nas avaliações internacionais de cuja análise de resultados parte em grande parte este plano de intervenção política e confirmada posteriormente no estudo de T. Scott Murray, quando se enfatiza a necessidade de investir em educação, especificamente na população adulta e escolar.

5.2. Os objectivos e as metas

A definição de objectivos e metas constitui uma tarefa fundamental no desenho de um Plano nacional, pois é em sua função que são pensadas linhas de intervenção e de avaliação, tal como podemos ver no quadro apresentado, a seguir:

Quadro 2 - Objectivos do Plano Nacional de Leitura

1. Promover a leitura como factor de desenvolvimento individual e colectivo.
2. Criar um ambiente social favorável à leitura.
3. Inventariar e valorizar práticas pedagógicas que estimulem o prazer de ler entre as crianças, jovens e adultos.
4. Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura.
5. Melhorar as competências dos actores sociais, desenvolvendo acções formais e informais de professores e de mediadores de leitura.
6. Consolidar e ampliar o papel da rede de bibliotecas públicas e escolares no desenvolvimento dos hábitos de leitura.
7. Alcançar resultados gradualmente mais favoráveis nos estudos nacionais e internacionais de literacia

Dos objectivos definidos, poderemos ver que alguns estão relacionados com os resultados finais esperados com o Plano e, portanto, com comportamentos e competências leitoras e hábitos de leitura (1, 7), sendo que a maioria está relacionada com as acções e os meios necessários à sua concretização (3, 4, 5, 6). Parecem ainda figurar objectivos relacionados com a gestão do Plano, nomeadamente, no que diz respeito à ampliação da participação social na promoção da leitura (2). Ainda assim, a este nível não aparecem objectivos claros que remetam para participação de diferentes actores e articulação entre entidades, ainda que no sumário executivo do plano se registre o desejo de que a sociedade civil integre o esforço colectivo de promoção leitora.

Deste modo, se este parece um Plano suficientemente aberto à participação de outros actores que não apenas os da esfera governamental, nem sempre essa abertura encontra correspondência nos objectivos definidos.

Se procedermos a uma análise dos objectivos à luz das razões que impulsionaram a criação do Plano, verificamos uma relação clara, sendo que os baixos resultados em literacia de leitura e o reconhecimento de uma certa falência dos investimentos em educação parecem encontrar objectivos que indiciem a sua recuperação.

Neste sentido, é evidente a vontade política de transformar a promoção da leitura numa questão colectiva, reconhecendo-se que ler é produto de uma vasta organização social, de uma infraestrutura alargada e comunicante, sendo que a Educação e a Escola em particular são uma das formas institucionais de a promover, mas não a única. Sociedade civil, Escola e Comunidade investigadora parecem ser pólos de um investimento que deve ser retroactivo e comunicante.

Particularmente relevante é a ênfase colocada na formação de competências dos actores envolvidos, nomeadamente através da promoção de espaços formativos

para professores e mediadores, assumindo-se politicamente o seu papel determinante na formação de leitores.

Não deixa de ser significativo que o investimento na inventariação e valorização de boas práticas que estimulem o prazer da leitura pressuponha o reconhecimento político das dinâmicas de formação de leitores já existentes, evidenciando-se, assim, um desejo de ultrapassar um discurso negativo e culpabilizante dos actores que, de modo mais directo, têm promovido práticas de leitura.

Julgamos, no entanto, que no âmbito dos estudos apoiados e promovidos pelo PNL, as boas práticas de leitura encontram no cenário internacional um espaço de eleição, que não pode fazer esquecer o quadro nacional, nomeadamente aquilo que no âmbito das escolas e da acção cultural vai sendo realizado.

5.3. Concepção de leitura

Neste Plano Nacional de Leitura, parte-se de uma concepção teórica e política de leitura como um bem essencial. Uma leitura transversal dos documentos que corporizam o Plano permite ver que ela é explicitamente assumida como um factor de desenvolvimento individual, de consciência de si e dos outros e de progresso nacional.

O diagnóstico de que parte este Plano, os objectivos, as linhas de estratégia assumidas para o desenvolvimento da leitura e dos públicos beneficiários permitem concluir que a leitura é perspectivada como condicionante do processo de tornar-se pessoa na sociedade actual e da participação na sua construção. A inserção numa sociedade grafocêntrica exige a formação de leitores competentes, capazes de a decifrar e interpretar, sendo que parece existir um entendimento de leitura como prática instrumental, ainda que suficientemente amplo, em que coexistem valores informativos, formativos e estéticos.

O reconhecimento de que a leitura é um *alicerce da sociedade do conhecimento* parece modelizar sobretudo o entendimento que dela se faz. Se não encontrámos explicitamente a sua associação à noção de direito, de formação para os valores, parece evidente uma concepção suficientemente aberta e integradora da leitura. A formação de um espírito crítico, o acesso à informação, ao conhecimento científico, o exercício da cidadania e a fruição das grandes obras literárias são acções humanas dependentes da competência leitora, que este Plano destaca.

Efectivamente, a concepção predominante de leitura neste Plano é aquela que a perspectiva como um meio para aceder à informação, para o desenvolvimento de destrezas que permitam a tomada de decisões em todos os contextos da vida humana.

A leitura é, assim, conceptualizada como meio de pensar e de compreender o mundo e de agir eficazmente de uma determinada colectividade, adquirindo uma dimensão instrumentalista.

A dimensão psicoafectiva da leitura está patente nas inúmeras referências à necessidade de escolha de objectos e de estratégias que favoreçam a adesão afectiva dos alunos ao livro; no entanto, a associação predominante do prazer à “fruição das grandes obras literárias” não pode deixar de nos questionar sobre a (im)possibilidade de o leitor se deleitar igualmente com qualquer outro texto que não exclusivamente o literário. Ao nível do discurso, o PNL parece silenciar a concepção de que a fruição literária se legitima no conhecimento e no prazer cognitivo que texto literário pode proporcionar e não na dimensão exclusivamente lúdica da sua leitura. Apesar desta aparente territorialização do prazer, aspecto que já assinalámos no programa de 2009, importa reconhecer a sua valorização como dimensão fundacional da experiência e do hábito de leitura. Ainda assim, não deixa de estar presente uma dimensão estética da leitura, entendida como meio de os alunos expressarem as suas emoções, a sua sensibilidade face aos textos. Omite-se, no entanto, uma clarificação dos modos de construção do desejo, numa lógica potenciadora das múltiplas transferências entre conhecimento e prazer, entre o desenvolvimento de competências e sua relação com a dimensão psicoafectiva da aprendizagem da leitura.

Este facto poderá deixar o professor na vivência de uma tensão entre a necessidade de desenvolvimento de competências e do prazer de ler, sentidos como realidades estanques, não comunicantes. Se considerarmos que o professor sente as Provas de Aferição como um instrumento de avaliação das competências referenciadas pelo Programa, podemos talvez ler nestes documentos forças de desvalorização da fruição leitora.

Não deixa igualmente de estar presente a ideia de leitura, à semelhança do que vimos noutros Planos, como condição para o desenvolvimento nacional sustentado, aspecto comum a inúmeros planos internacionais de leitura, que parecem alicerçar as suas linhas de intervenção na assunção da importância da literacia para o desenvolvimento socioeconómico. Nesta ordem de ideias, o discurso nacional sobre as qualidades inefáveis da literacia poderá contribuir para a construção do “mito da literacia”. Importa ter presente, tal como sugere a investigação, que a literacia não seja vista como um objectivo em si mesma “Neither is guarantee of economic, political or personal progress” (Hannon, 1995: 9). Essa não é, no entanto, uma dimensão explicitada no Plano. Assim, a defesa da leitura como valor comum, um “desígnio nacional”, concretizado num “combate” (Relatório síntese), poderá estar a contribuir para a

naturalização de uma medida política, crendo-se numa automática transferência dos potenciais benefícios da literacia, não deixando de contribuir igualmente para uma construção simbólica da responsabilidade individual dos que, falhando esse “combate”, não saberão acompanhar os esforços colectivos.

Apesar de explicitamente não se conceptualizar a leitura como uma prática cultural, social e historicamente construída, criadora de sentidos pessoais e interpessoais, uma análise do Plano, da sua justificação, das suas linhas de acção, assentes numa valorização da leitura como modo de construir a cidadania, assim como a apresentação das propostas de sequências de actividades no âmbito de cada programa permitem claramente perceber que ler não é mais uma actividade exclusivamente individual, nem a sua dimensão cognitiva é aquela que exclusivamente se privilegia. Ler é uma actividade de descoberta e de encontro pessoal, mas sobretudo de partilha socializada, de encontro com os outros e de envolvimento afectivo com os textos. A leitura aparece associada ao prazer, ao prazer da descoberta dos livros, da compreensão, da partilha fomentada em contexto escolar e alargada a contextos familiares e a contextos não formais. Neste sentido, promover a leitura pressupõe considerar as idiossincrasias pessoais, os diferentes cenários escolar e extra-escolar e a especificidade dos modos de construção de sentidos que se fazem nas diferentes comunidades de leitores.

Ao serem pensadas intervenções desde idade precoce e em particular junto da população escolar, não se descuidando, no entanto, uma intervenção articulada junto da população em geral e, em particular, dos docentes e de diferentes mediadores, percebe-se que, neste Plano, a promoção da leitura não se circunscreve à escola, nem a um período temporal balizado entre a escolarização e a saída para o mundo laboral, e que, sobretudo, se faz numa rede de intervenientes diversos.

Mas, como veremos, importa ter presente que o envolvimento de outros actores, nomeadamente a família, através da promoção das suas práticas de leitura não deverá pressupor uma promoção da literacia como um fim em si. Importante será ver como a escola, considerando o seu contexto específico, torna evidente para os pais e para os filhos que a literacia poderá ser um meio através dos quais atinjam objectivos que eles próprios, assim como os seus filhos, valorizam (Hannon, 1995).

5.4. Os princípios

A apresentação dos *Princípios para a promoção da leitura* é nos documentos oficiais destacada a negrito através da indicação de que a sua selecção tem como referência os países “que apresentam resultados mais positivos no domínio da promoção da literacia” (ME, 2007: 2).

Desde logo, no espaço do discurso, leitura e literacia parecem equivaler-se, perpetuando a ambiguidade semântica que a palavra literacia foi assumindo a nível nacional (Dionísio, 2003).

Através dos princípios apresentados, sublinha-se que a aquisição plena e sólida da leitura não se circunscreve à aprendizagem da descodificação, sendo que “para se atingirem patamares superiores de compreensão é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos” (ME, 2007: 2). Por conseguinte, predomina uma concepção alargada de leitura que não se circunscreve à dimensão de descodificação, confirmando-se que ler é um processo de compreensão e que esta não corresponde a uma função orgânica natural. Ler pressupõe um processo de ensino e aprendizagem num fluir de tempo, desmistificando-se, pois, a ideia da automatização da compreensão frequentemente associada à automatização da descodificação leitora.

A mobilização de vários agentes, potenciais promotores de práticas de leitura, confirma o entendimento por parte do poder político de que a leitura é produto de uma vasta organização social, uma infraestrutura alargada que suporta e promove a sua prática. A educação é uma das suas formas institucionais, mas não a única, como vimos. A família surge, assim, como um sistema com o qual importará interagir. Apesar deste reconhecimento como veremos, os documentos do PNL omitem claramente modos de a escola criar condições propiciadoras para uma consciencialização sobre a importância da leitura para a consecução dos objectivos dos pais e dos seus educandos.

É evidente, no entanto, que, neste Plano, a escola é um espaço de intervenção prioritário para a promoção de hábitos de leitura. O enfoque na necessidade de “actividades de leitura orientada”, de “prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa durante vários anos”, assim como o destaque dado ao “treino da leitura” a realizar predominantemente em contexto escolar parecem responsabilizar a escola no sentido da sua dimensão formativa.

O respeito pelo desenvolvimento gradual, pela diversidade de alunos, *seus estádios de desenvolvimento, as características de cada grupo, o gosto e o ritmo*

individuais, e a realização de *muitas actividades de leitura orientada* aparecem neste Plano como princípios fundamentais para *induzir hábitos de leitura, treinar a leitura, despertar o gosto pela leitura e estimular a autonomia leitora*. Neste contexto, a enunciação discursiva do Plano deixa claro que ler implica um projecto pessoal de leitura, sendo sobretudo um *caminho longo e difícil* cuja aprendizagem se fará não com modelos únicos de leitura, mas no respeito de percursos diversos e considerando a especificidade dos múltiplos contextos formadores de leitores: “Os projectos de leitura devem rejeitar tentações de modelo único. Exigem uma atitude aberta, flexível onde caibam múltiplos percursos, os percursos que a diversidade humana aconselha a respeitar.” (ME, 2007: 2).

Deste tipo de enunciado discursivo em que poderemos ler um indício de incentivo de práticas de literacia contextualizadas, emerge um modelo sociocultural de leitura que importa registar.

A tentativa de não homogeneização de processos formativos é enfatizada pela síntese final que fecha o registo dos *Princípios para a Promoção da Leitura*:

“negar, ignorar ou atropelar estes princípios compromete e, por vezes, anula os esforços mais bem-intencionados de todos os que se empenham em generalizar o acesso à leitura e a vêem como um bem essencial” (ME, 2007: 2).

Esta preocupação com a diversidade e com o respeito pela dimensão sociocultural do ensino da leitura assume-se também na promoção do livro, de diferentes géneros e de outros suportes de leitura, na existência e na possibilidade de escolha desses livros, em função da competência e dos interesses dos alunos, na *necessidade de não serem lidos os mesmos livros em todas as turmas* e na promoção de *actividades diversificadas*, mas também na consciência de que a escola e a sala de aula em particular não são os únicos espaços promotores de leitura. A abertura do Plano a contextos não formais de leitura integra este movimento de potenciação da especificidade de cada espaço e dos recursos que nele existem. Ler é, neste Plano, uma actividade que se começa a desenhar numa rede de espaços e de objectos diversos e distintos, promotores de leitura, sendo que a sua conceptualização se operacionaliza numa relação triangular entre leitura, desenvolvimento e cidadania. Se a dimensão pessoal está presente na promoção do crescimento pessoal intelectual, a dimensão social parece fazer realçar a associação dos níveis de literacia aos níveis de desenvolvimento do país.

Na confluência das duas perspectivas parece estar a associação da leitura ao exercício da cidadania. Parte-se, portanto, do pressuposto de que uma sociedade de leitores será uma sociedade de bons cidadãos, contribuintes para o desenvolvimento

social. O ideal social do *homo lector* mais próximo dos leitores reais, praticante de leituras abundantes e diversificadas, configura-se mais uma vez como ideologicamente marcado, como regulador social, definindo a inclusão dos que respondem às solicitações da sociedade em que está inserido e marginalizando os que são excluídos por incapacidade literária. Ao definir a leitura como actividade de promoção da consciência crítica e reflexiva, para todos os leitores, o PNL poderá querer favorecer o potencial transformador que esta actividade encerra, alargando-se a possibilidade de se configurar como um meio de inclusão e de emancipação social, um meio de gerir a mudança social. Apesar da benéfica “perigosidade” de formar leitores conhecedores, questionadores e problematizadores das visões do mundo que todo(s) o(s) livro(s) encerra(m), nem sempre esta dimensão de interrogação sobre o texto, de problematização dos seus sentidos surge explicitada, sobretudo, como veremos, ao nível dos modos de ler propostos, aspecto que nos parece objecto de maior investimento no âmbito dos programas de 2009, e claramente lacunar neste texto.

Ao reconhecimento dos valores da leitura, o poder político junta a responsabilização social da escola e da comunidade, entendida como espaço educativo, parecendo partilhar com estes actores a responsabilidade da consecução dos objectivos definidos.

5. 5. Linhas de intervenção

Um PNL concretiza as suas concepções, os seus objectivos e metas através do desenho de um conjunto articulado de acções em diferentes áreas de intervenção. Estas configuram-se em torno de cinco eixos de actuação, sendo que foram pensadas linhas de acção concretas para cada um deles.

Um olhar sobre estas linhas de intervenção e em particular sobre os programas que as operacionalizam permitem ver este Plano em movimento e perceber a dinâmica que se pretende construir, conforme quadro a seguir apresentado.

Quadro 3- Linhas de intervenção do PNL

<p>Alargar e diversificar as acções promotoras de leitura em contexto escolar, na família e nos outros contextos sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lançar programas de promoção da leitura; • Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro; • Criar oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura; • Reforçar a promoção da leitura em espaços convencionais (bibliotecas públicas) e não convencionais de leitura.
<p>Contribuir para a criação de um ambiente social favorável à leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar informação, alargar o conhecimento e o debate público sobre as questões da leitura e da literacia; • Mobilizar a comunidade literária, a comunidade científica e os órgãos de comunicação para a questão da leitura e para os objectivos do Plano; • Reforçar a cooperação e a conjugação de esforços entre a escola, a família, as bibliotecas e outras organizações sociais; • Valorizar, tornar visível e apoiar o esforço de profissionais e instituições com intervenção na área da leitura; • Estabelecer parcerias e procurar desenvolver acções concertadas, mobilizando entidades públicas e privadas.
<p>Assegurar formação e instrumentos de apoio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir parâmetros para a formação de educadores, professores e mediadores de leitura de acordo com os princípios do Plano Nacional de Leitura; • Facultar instrumentos, conteúdos e metodologias orientadoras da formação de professores e mediadores de leitura; Disponibilizar orientação e apoio directo e <i>on-line</i> a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais; • Mobilizar instituições de formação para ampliarem a oferta na área da leitura; Coordenar e divulgar acções de formação para mediadores de leitura, organizadas por diferentes instituições.
<p>Inventariar e optimizar recursos e competências</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inventariar, descrever e divulgar programas, iniciativas e experiências que têm contribuído para criar hábitos de leitura; • Ter em conta os resultados da experiência nacional e as experiências de outros países na organização de novas iniciativas; • Proporcionar às escolas, livros e outros recursos de informação; • Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores; • Angariar e optimizar financiamentos e co-financiamentos.
<p>Criar e manter um sistema de informação e avaliação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inventariar e divulgar os resultados de investigação já realizada e as iniciativas bem sucedidas, tanto em Portugal como noutros países; • Disponibilizar informação actualizada sobre literacia e hábitos de leitura dos portugueses; • Criar modelos de avaliação que permitam efectuar balanços de situação;

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos; • Avaliar políticas e acções a desenvolver no âmbito do Plano Nacional de Leitura. |
|--|

Nesta dinâmica interventiva de promoção leitora, no Plano português, a escola ocupa um lugar central. Nela residem os objectivos de encontro com o livro e a leitura, sendo a aula e a biblioteca escolar os espaços privilegiados de intervenção, mas não exclusivos. A ênfase na necessidade de alargar as práticas de leitura a outros espaços não convencionais é clara. A conquista de novos espaços parece pois ser um dos sentidos do Plano, desempenhando a família um papel relevante, num território cujas práticas se pretendem renovadas. Este processo é coerente, também com a preocupação de formação de docentes, de bibliotecários e de mediadores de leitura, entendidos, na lógica global do Plano, como meios de concretização dos objectivos [1, 5, 6, 7]. Neste âmbito, quer a formação de docentes realizada no Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP),⁵¹ quer a formação de mediadores de leitura realizada pelo Ministério da Cultura integram esse esforço formativo. Os autores do Plano não deixam de referenciar os conteúdos informativos disponibilizados no sítio do Plano, como modos de apoio a docentes, família e diferentes mediadores, no entanto, apesar da relevância desses conteúdos, parecem evidentes as limitações do pressuposto inerente a tais acções.

Julgamos que, se a preocupação de envolver, neste processo, a comunidade literária e a comunidade científica se afigura meritória, só a sua integração em metas concretas poderá ter um impacto positivo. Neste sentido, torna-se saliente que se descuide, neste Plano, a formação inicial de docentes e que a formação contínua no domínio da leitura e da escrita envolva ainda uma percentagem mínima de docentes. Ainda assim, é significativa a oferta de diversidade de modalidades de formação: presencial, com recurso às TIC, nomeadamente a disponibilização *on-line* de conteúdos informativos no site do PNL, programas televisivos, encontros, publicações em suporte tradicional e *on-line*.

Particularmente relevante, nestas linhas de intervenção é o conjunto de acções que visam garantir o acesso ao livro e a outros suportes de leitura. A dotação de bibliotecas escolares, em particular, e públicas, com recursos bibliográficos em número e diversidade crescentes e com recursos informáticos, integram uma das linhas de

⁵¹ Despacho n.º 546/2007 - *Diário da República*, 2.ª série—N.º 8—11 de Janeiro de 2007.

intervenção política mais sólida e mais visível, em consonância quer com os princípios orientadores do Plano, quer com os objectivos que o norteiam.

A disponibilização de livros e de um *corpus* textual, segundo graus de dificuldade, orientadores da leitura em sala de aula e da leitura autónoma, assim como a disponibilização de linhas de orientação para leitura orientada na sala de aula parecem igualmente figurar como iniciativas produtivas capazes de facilitar a concretização da promoção de competências de leitura e de escrita e o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Neste sentido, também as acções que visam criar uma consciência sobre o valor social do livro e da leitura e um ambiente global favorável à leitura constituem uma forte aposta neste Plano. Campanhas de promoção da leitura através dos meios de comunicação social, a tentativa de envolvimento da comunidade literária e científica no processo de construção do plano são iniciativas com visibilidade inquestionáveis.

O sítio do Plano Nacional de Leitura integra esta linha estratégica, constituindo um modo de informação e de comunicação importante. Através dele, qualquer utilizador tem acesso não só a informação generalizada sobre o Plano, a sua introdução, justificação, sumário executivo, objectivos, linhas de acção como se disponibilizam listas de livros recomendados por graus de dificuldade, propostas de sequências de actividades, conteúdos informativos sobre leitura em geral e modos de abordagem de leitura orientada em sala de aula, em função das diferentes tipologias textuais propostas.

Disponibilizam-se, igualmente, os resultados de estudos realizados no âmbito desta medida política. O utilizador do sítio consegue aceder ao que vai sendo concretizado, através das Conferências efectuadas, no âmbito do Plano, e em número reduzido pela leitura de alguns projectos e iniciativas de promoção da leitura.

Destacamos, mais uma vez, a linha de intervenção no sentido da criação e manutenção de informação e avaliação do Plano nacional, dos programas previstos e do seu impacto no desenvolvimento da leitura assim como o apoio a estudos de natureza sociológica, linguística e pedagógica, aspecto lacunar em quase todos os planos de leitura comparados.

5.6. Programas e população- alvo

Os programas criados no âmbito do Plano Nacional de Leitura partem do pressuposto, já referido, de que a leitura deve envolver todas as pessoas, crianças, adultos, toda a comunidade. Apesar desta preocupação de que todos tenham acesso à leitura e se sintam interessados por ela, o público-alvo preferencial é a população escolar, em função dos fracos resultados nas avaliações internacionais e nacionais e considerando igualmente que é em idade escolar que poderão estar reunidas condições favoráveis à formação de leitores.

Um olhar sobre o quadro dos programas e respectivos beneficiários permite fazer uma leitura da diversidade e dos esforços concertados.

Os programas nucleares estão focalizados no Jardim-de-Infância, na Escola dos 1.º e 2.º Ciclos, através da promoção da leitura diária nas salas de aula; em contexto familiar; em contexto de biblioteca pública e outros contextos sociais, assim como no lançamento de campanhas de sensibilização da opinião pública através dos órgãos de comunicação social.

Para a dinamização destes tempos e espaços de leitura em contexto escolar, nos documentos do Plano Nacional de Leitura, estão salvaguardados apoios quer pela disponibilização de listas de livros recomendados, quer por orientações metodológicas referenciadas no sítio do PNL. Curiosamente, para os primeiros ciclos de escolaridade, nos documentos não se referencia a biblioteca escolar como um apoio nem se faz qualquer indicação a animadores de leitura, apoios apenas considerados para o 3.º ciclo e para o ensino secundário

Parece-nos manifestamente insuficiente que o único apoio disponibilizado em contexto familiar seja a indicação e orientação de livros e de actividades através do sítio do PNL, confirmando-se a dificuldade de disponibilizar modelos eficazes, sendo igualmente evidente que do ponto de vista político não foram pensadas acções de sensibilização/formação para pais.

Relativamente aos programas para realização em contexto de biblioteca pública, abrangendo também outros contextos sociais, julgamos que seria funcional uma articulação com os programas direccionados para a Escola. De facto, os dados referidos nos Estudos de Hábitos de Leitura, realizados no âmbito do OAC, relativamente ao predomínio de utilizadores estudantes na biblioteca pública, são indicativos das potencialidades de uma articulação concertada entre Escola e Biblioteca Pública.

5.7. Os programas *Está na hora da leitura* e *Quantos mais livros melhor*

Focalizaremos a nossa atenção nos programas *Está na hora da leitura* e *Quantos mais livros melhor*, destinados ao 1.º e 2.º ciclos, respectivamente, por serem os programas destinados aos níveis de escolaridade dos alunos que integram o contexto do nosso estudo empírico.

Os títulos dos programas são enunciadores dos eixos a valorizar em contexto educativo: a existência de tempo e da diversidade e quantidade de livros para ler. Ler é, assim, perspectivado como uma actividade de natureza aditiva, a que não é alheia a dimensão e duração do tempo disponibilizado, nem os objectos que se seleccionam.

No discurso político é, pois, claro que a promoção da leitura exige a criação de condições materiais e humanas que o Estado parece assumir como sendo responsabilidade sua, aspectos já equacionados concretamente no estudo do IEA (1991).

A opção por apresentar os dois programas juntos decorre do facto de estes se diferenciarem, essencialmente porque no caso do programa dedicado ao 1.º ciclo do ensino básico, se propõe uma hora diária dedicada à leitura orientada e a actividades centradas no livro e para o 2.º ciclo o tempo disponibilizado é de cinquenta minutos semanais. Naturalmente, o *corpus* de livros proposto em cada programa é diferente, aconselhando-se os docentes a uma verificação dos livros lidos nos anos anteriores de modo a não ocorrerem sobreposições de leituras.

A perspectiva oficial agora apresentada pode ler-se no sítio do PNL. Nele, os docentes encontram as informações não só sobre os livros a ler como orientações sobre os modos de trabalho didáctico sugerido e, como tal, de operacionalizar o(s) programa(s).

A apresentação é precedida por algumas orientações gerais referentes: ao tempo a disponibilizar (uma hora diária para o 1.º ciclo e um tempo semanal para o 2.º ciclo), ao papel do professor, responsável por escolher a hora que considere mais adequada para a concretização do programa, por seleccionar os livros que pretende trabalhar, de acordo com uma sequência capaz de promover “a progressão efectiva dos alunos e de fomentar o interesse pelos livros e pela leitura” (ME, 2007: 5).

É ainda referenciada a necessidade de diversificar a escolha de obras, no sentido de proporcionar às crianças o contacto com uma diversidade de autores, temas, estilos e ilustrações.

Recomenda-se, igualmente, que não se prolongue excessivamente o trabalho com um mesmo livro, começando desde logo a construir-se um entendimento aparentemente lúdico de leitura.

Ao analisarmos as propostas de acção do programa, a partir das quais poderemos inferir os seus objectivos, uma vez que estes não aparecem explicitados, percebe-se a relevância dada pelos autores a alguns aspectos considerados básicos para o *desenvolvimento de competências de leitura e de escrita e de hábitos de leitura* em contexto escolar: i) acesso a uma variedade de livros; ii) ler todos os dias; iii) criação de estratégias sedutoras para o livro e a sua leitura; iv) ler com graus de progressão crescente e v) alargamento a novos contextos, nomeadamente a biblioteca escolar e novos actores, sendo de destacar o envolvimento da família.

Os textos

A principal fonte de trabalho em contexto escolar é o texto. Se tradicionalmente, neste contexto, o manual funcionou como lugar preponderante no modo de aceder ao texto, constituindo um instrumento de objectivação e escolarização das práticas organizativas e pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa (Dionísio, 2000), a ênfase do PNL na leitura de livros cria uma possibilidade de redefinir a sua função escolar. A integridade dos textos parece assim afirmar-se como um dos critérios de orientação das leituras.

Assume-se, politicamente, que os alunos só podem ler e gostar daquilo que está disponível, pelo que a ausência /omissão de certos livros restringe essa possibilidade do prazer de ler. Neste sentido, a possibilidade de enriquecer a biblioteca escolar através da aquisição de mais e novos recursos é uma conquista política que importa assinalar, pelo investimento financeiro a que obriga e pelo reconhecimento já assinalado, através dos estudos internacionais anteriormente analisados, da relação entre desenvolvimento de competências e disponibilização de livros em bibliotecas escolares e públicas. Politicamente assume-se, portanto, a função social da disponibilização de livros por parte do Estado.

A inclusão no PNL de uma lista de livros, que resulta de ampla consulta feita a escolas e bibliotecas do país, constitui um novo modo de propor materiais de leitura e de legitimar essas escolhas, não deixando, por isso, de se representar como uma nova oportunidade de reflexão sobre o sentido das escolhas dos livros para ler em contexto de escolarização.

A preocupação de integrar os professores e os bibliotecários na concepção de um *corpus* de livros que, tendo sido objecto de leitura, integrados ou não em projectos pedagógicos, associados a situações de sucesso, parece-nos particularmente relevante por pressupor um entendimento político de cooperação e de envolvimento dos diferentes actores. Acresce a este argumento o facto de a consulta pressupor o reconhecimento político do trabalho desenvolvido na escola, no âmbito da formação de leitores, dissipando-se, assim, a tendência de culpabilização que frequentemente se sente ao nível do discurso público. A consulta aos bibliotecários indicia igualmente um reconhecimento do papel determinante que estes têm desempenhado na promoção da leitura pública. Considerando a dimensão animadora da leitura assumida por estes profissionais, a sua integração num PNL pode significar que a escolha dos livros e as propostas de leitura a apresentar decorram dessa orientação predominantemente lúdica e atenta aos interesses próximos dos alunos.

Importa, igualmente, ter presente que, apesar de não explicitada, a opção política por auscultar os actores intermediários professores e bibliotecários sobre os livros que os alunos mais valorizam deixa pressupor um entendimento do sistema da comunicação literária constituído também pelos receptores e pelos intermediários. Estes serão, portanto, agentes definidores das propostas de leitura assumidas politicamente.

A invocação explícita da responsabilidade de um grupo de especialistas na elaboração do *corpus* textual parece de algum modo querer legitimar as escolhas feitas. No entanto, essa dimensão não invalida que consideremos relevante o envolvimento do aluno nesse processo, sendo que este parece estar predominantemente presente pela voz do professor.

No âmbito do PNL, a proposta de selecção de livros emerge da consideração das *competências, interesses e entusiasmo* dos alunos. Apesar desta valorização dos receptores, não se explicita a importância de ensinar os alunos a participar também nessa decisão, uma vez que:

“Not only does this enable children to express real choices and thus become personally involved and committed to the books, but also provide some meaningful lessons: looking at what is and is not available already in the library, setting priorities for new acquisitions, finding out and understanding something of way catalogues, publishers and bookshops work, discursing possibilities and justifying a point of view of other children, negotiating a consensus, and even perhaps learning about the processes of budgeting and ordering” (Marriott, 1995: 39).

Ter presente as escolhas dos alunos e a consciência de que frequentemente o professor tem de tomar decisões sobre os livros a ler em circunstâncias que nem sempre são ideais, parece um caminho com sentido, o que pressupõe também a

consideração de outros critérios que ajudem a tomada de decisão informada, não exclusivamente assente no critério de gosto pessoal por determinados géneros, temáticas em detrimento de outros.

Neste sentido, os critérios apresentados pelo PNL para a escolha de livros não deixam de constituir um instrumento orientador:

a) Grande diversidade de estilos, de ilustrações e de colecções, para suscitar adesão do maior número possível de leitores; b) Obras em prosa, poemas, peças de teatro e também obras de carácter informativo, para cativar leitores menos motivados pela ficção e para apoiar trabalhos de pesquisa e projectos transdisciplinares; c) Obras clássicas da literatura infanto-juvenil e histórias tradicionais recontadas numa linguagem contemporânea; d) Obras de temática contemporânea; e) Autores e ilustradores portugueses e estrangeiros; f) Autores e ilustradores consagrados, recentes e estreantes.

Os critérios apresentados surgem na dependência da urgência em seduzir os alunos para a leitura. Deles destacamos a importância da materialidade física dos livros, como condição de atracção e de satisfação dos futuros leitores. Muitos alunos e adultos, efectivamente, aderem ao livro pela sua aparência física. Capa, contracapa, ilustrações tendem a criar expectativas de leitura, não sendo por isso de desconsiderar a sua dimensão motivadora. É também esta dimensão emergente da necessidade de criar o desejo de querer ler que parece motivar as propostas de escolha de uma alargada diversidade de textos e géneros textuais. O texto informativo surge em função não só da motivação de jovens não conquistados pela ficção, mas também como apoio possível a actividades de pesquisa e projectos interdisciplinares. Este aspecto desde logo desoculta a tentação de confinar o tempo de leitura ao espaço físico da aula de Língua Portuguesa, assumindo-o também na sua dimensão interdisciplinar.

Neste documento, também a linguagem e a legibilidade do texto constituem dimensões cruciais da experiência leitora. Familiaridade de vocábulos, estrutura e sintaxe textual podem causar dificuldades de compreensão, pelo que é importante ter material de leitura cuja linguagem e estrutura sejam acessíveis ao desenvolvimento dos alunos, procurando ter presente a necessidade de não considerar nem textos insípidos, escritos numa linguagem banal, nem textos que, no extremo oposto, apresentem uma linguagem histórica e culturalmente marcada, não sendo por isso significativos para os alunos. Estes serão textos passíveis de ser lidos, no entanto, a experiência entediante da sua leitura poderia fazer perder o desejo de ler.

O PNL, ao apresentar propostas de livros em função de níveis de progressão de leitura, parece ter presente essa necessidade de, inicialmente, a língua dos textos estar próxima dos usos naturais da linguagem das crianças, propondo-se posteriormente

textos com níveis de maior complexidade de elaboração sintáctica, lexical, marcadamente mais sofisticados e deliberadamente mais ambíguos e, consequentemente, mais provocadores de envolvimento.

A progressão de leitura proposta ganharia com uma clarificação da necessidade de propor aos alunos textos simples e rapidamente acessíveis assim como textos que alarguem a sua capacidade de compreensão, através da integração de maior resistência figurativa e de maior complexidade temática e discursiva.

Apesar dos níveis de progressão apresentados, seria importante clarificar essa tendência para a selecção de textos com uma estruturação semiótica mais complexa, incorporando linguagem figurativa, com deliberados espaços em branco que convidam a um intenso diálogo cognitivo e emocional.

Tornar mais claros os pressupostos orientadores dos critérios de selecção poderá constituir um meio de os professores se identificarem com eles e consequentemente orientarem as suas tomadas de decisão.

Não deixa de ser significativo que os Programas de Português do Ensino Básico de 2009 considerem a necessidade de escolha de textos como desafios à compreensão, tal como já referimos, numa clara observância da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, e pressupondo a defesa da *resistência* dos textos literários [Tauveron, 2005].

A defesa da literatura infantil e juvenil, *as obras clássicas*, mas também as de *temática contemporânea, e de autores e ilustradores portugueses e estrangeiros, consagrados, recentes e estreantes* não deixam de evidenciar uma preocupação de abertura dos percursos de leitura dos alunos a uma maior representatividade cultural e histórica.

Ainda assim, e tendo presente o papel da literatura na educação emocional e civil dos alunos do ensino básico, importa considerar que a literatura representa, interpreta e permite reelaborar simbolicamente histórias pessoais e colectivas.

A densidade hermenêutica do texto literário favorece uma (re)leitura pessoal, uma identificação com a história pessoal do sujeito, e construção de sentidos que estão para além de um sentido pessoal porque decorrentes de um nível interpessoal e social, onde existem leituras anteriores.

Nesta ordem de ideias, a formação ideal de leitores cidadãos da *polis* e do mundo pressupõe uma valorização dos clássicos de literatura infantil e juvenil. O aparente entendimento que o PNL faz da sua função educativa, apesar de a legitimar, não deixa de revelar alguma desvalorização enquanto componente do capital cultural da sociedade actual. Contrariando um pouco esta tendência do PNL, de equiparar o valor

da literatura ao valor de outros textos, nomeadamente, os informativos, surgem as propostas do novo programa de Português do ensino básico. Sobre os critérios de selecção de textos para o 1.º e 2.º ciclos afirma-se explicitamente que estes devem ser considerados “de acordo com a especificidade curricular da disciplina, significando isso que essa especificidade se não confunde com o propósito de promoção da leitura que motiva o PNL” (DGIDC, 2009: 20).

Sendo legítima a presença da literatura infantil e juvenil na escola, importa clarificar os contributos teóricos que justificam a sua utilização pedagógica.

Contributos teóricos para a escolarização da literatura infanto-juvenil

Uma reflexão sobre a presença determinante da literatura infantil e juvenil na escola e sobre os critérios de selecção de obras apresentados ancora-se, necessariamente, nos contributos dos estudos teóricos sobre leitura e sobre literatura infantil e juvenil realizados a partir da década de oitenta.

A breve sistematização, que agora apresentaremos, sobre as várias perspectivas destes estudos visa evidenciar como se construiu a escolarização da literatura para a infância, a sua entrada na escola, percebendo-se, portanto, os motivos por que ela integra este PNL.

Terão sido estes estudos que, desenrolando-se entre a perspectiva psicológica, nas suas dimensões psicanalítica, cognitiva, numa perspectiva literária, social e pedagógica, terão contribuído para valorização da literatura infantil e juvenil em contexto escolar e para a sua legitimação no campo literário (Colomer, 1998). Esta construção não terá sido alheia ao PNL, ainda que não seja explicitada.

Numa perspectiva psicológica, sublinhe-se a importância conferida ao leitor infantil, à compreensão de textos narrativos, à narração como construção da realidade e aos processos psicológicos implicados no uso literário da linguagem. Relativamente aos estudos psicanalíticos e à sua ênfase na importância das experiências internas para o sujeito, destacamos a valorização do folclore em detrimento da literatura, centrado no efeito dos contos sobre o desenvolvimento afectivo, de que a obra de Bettelheim é exemplar.

Da psicologia cognitiva e das suas hipóteses sobre o processo de construção do significado, registe-se a ênfase na ideia de que os livros com um estilo que dificultava a compreensão dos alunos deveriam ser substituídos por livros gratificantes, mais apelativos. A difusão do pensamento de Vygotsky, assente no papel do jogo e da linguagem na construção do significado e de modelos simbólicos que permitem

entender melhor o mundo, constituiu igualmente uma linha de investigação que permitiu a redescoberta dos valores da literatura infantil e juvenil.

Na esteira do pensamento vigotskiano, a focalização na importância do contexto social e cultural da aprendizagem, a ideia de que os sistemas simbólicos de interpretação cultural modelizam a compreensão de si e dos outros permitem a revalorização da literatura e da sua exploração em contexto escolar. A leitura será, assim, conceptualizada como um processo de compreensão do texto, sendo o discurso narrativo, e, em particular a ficção literária, entendidos como um sistema cultural que forma e interpreta a realidade pessoal e social.

A importância da ficção para o desenvolvimento cognitivo parece alargar-se na defesa de um pensamento narrativo que com o pensamento lógico - científico constituem dois modos de estruturar e construir a realidade humana. Ao colocar os acontecimentos num horizonte alargado de “mundos possíveis”, a ficção narrativa e os seus recursos, constituídos património cultural e histórico ao longo dos tempos favorecem a construção pessoal e cultural das crianças. Não deixa de se assinalar como muitas narrativas de tradição oral são, sob forma simbólica, resposta à complexidade humana. Fantasia e realidade são, então, vistas como meios importantes para ampliar a experiência da criança. Ao aprender que as histórias são ficção, as crianças assimilam essa especificidade mas também os esquemas, os valores estáveis que integram a cultura de que são parte integrante. As histórias são, assim, também perspectivadas como agentes de socialização (Marriott, 1995).

O estudo do desenvolvimento infantil, concretamente reportando para os modos de construção dos sentidos das histórias, focalizou-se em questões como as do modo como as crianças estabelecem o esquema narrativo, os modos de acesso à dimensão literária, nomeadamente a aquisição de um uso distanciado e estético da linguagem.

Assim, se o uso da investigação de índole psicanalítica revolucionou o conceito de *adequação* educativa dos livros para a infância, as teorias piagetianas sobre o desenvolvimento das possibilidades da recepção narrativa das crianças permitiram uma maior preocupação com a classificação de livros por blocos diferenciados de idade.

De modo semelhante, a investigação sobre leitura não deixou de focalizar o seu objecto na legibilidade dos textos e nas condições que favorecem a compreensão das histórias. A conceptualização da narração como forma de construção da realidade e do conhecimento da modelização linguística e cultural exercida sobre as crianças, assim como a focalização nos modos como estas interpretam as histórias e se identificam com elas, convertendo-as em experiência pessoal, condicionaram não só a produção de livros como lançaram luz sobre modos educativos de a explorar.

Importa ter presente que o estudo das obras de literatura infantil e juvenil e das suas características emergem também dos contributos da teoria literária. Nas últimas décadas, a evolução dos estudos estruturalistas centrados na análise das obras faz-se no sentido dos estudos que, emergindo da teoria da recepção e pragmática literária, enfatizam a figura do leitor e do contexto social de produção e uso da literatura. O resgate do leitor, colocando-o num circuito de comunicação literária, contribuiu para a dessacralização do texto em si.

Não pretendendo fazer uma descrição pormenorizada da evolução da teoria literária nas últimas décadas, importa, no entanto, destacar algumas perspectivas que permitiram de algum modo ir situando os livros para a infância na esfera do literário. O fim das poéticas centradas nos textos e na linguagem literária e a incorporação do contexto histórico e cultural para definir a literatura tiveram em Lotman e na escola de Tartu um marco fundamental. A sua perspectiva de “codificação plural” do texto literário enfatizou a construção de conhecimento, de criação de mundos como modelizadores da realidade que a literatura parece ter, por nela intervirem não só códigos do diassistema linguístico mas também códigos artísticos, ideológicos e culturais. Assim, a literatura não era um reflexo mimético das condições sócio-históricas, antes uma *construção de mundos possíveis*, sendo que escritores e leitores aprendiam socialmente a competência de escrever e ler literatura.

A teoria literária de Evens-zohar, considerando o fenómeno literário como um polissistema, os contributos de Shavit (Colomer, 1998), perspectivando a literatura infantil como parte do sistema literário permitiram que se conceptualizasse a literatura infanto-juvenil como parte da vida cultural da sociedade e, portanto, também cada vez mais legitimada nas suas relações com os sistemas sociais e educativos.

Importantes foram também os estudos que na linha da Estética da Recepção enfatizam o papel do leitor.

Os conceitos de “leitor implícito” (Iser, 1987), constructo teórico diferente do de leitor real, a ideia de que o leitor e o texto interagem e de que a leitura é um acto de busca intencional por parte do leitor não deixam de ter repercussões nos estudos que, na área da Literatura Infantil e Juvenil, procuram nos livros marcas de um “leitor modelo” (Eco) com as suas características psicológicas, competências literárias, conhecimentos e comportamentos culturais e sociais, *o seu horizonte de expectativas*.

A procura do leitor nos livros faz-se agora já não na perspectiva de saber

“que libros son para niños, ni cuales son Buenos, segun los criterios literarios convencionales [...] sino mostrar la forma en la que el texto construye a su lector implícito y como este concepto describe la idea que tenemos del niño como lector y del libro como lectura” (Colomer, 1998:83).

Actualmente, a produção de livros, incorporando recursos não verbais e características próprias da pós-modernidade, como a descontinuidade narrativa, a existência de mundos polifónicos, formas de metaficção entre outros tipos de ruptura com as normas literárias convencionais, coloca também algumas questões que complexificam a identificação do *corpus* infantil e juvenil e problematizam a questão da leitura do texto assente na fuga à pluralidade de significados e na leitura inocente.

Neste sentido, não têm faltado vozes que enfatizam que aqueles que consideram excessivamente difíceis os textos em que a metaficção ocorre partem de um conceito de infância como sujeito passivo. Colomer não deixa de realçar como a literatura poderá constituir um modo de culturalização de crianças, vistas como receptores passivos de textos que admitem uma só interpretação. A investigadora sublinha ainda que a problematização sobre a metaficção e o seu lugar na literatura infantil e juvenil tem a vantagem de centrar a discussão sobre os livros adequados para a infância e adolescência já não apenas no que se refere aos temas tratados e à sua adequação formativa mas na valorização das dificuldades de interpretação de livros [Colomer, 1998: 97].

Numa linha semelhante, Catherine Tauveron tem defendido a importância da leitura de textos “resistentes” e “proliferantes” no processo de educação literária.

Neste processo, importa remontar à obra pioneira de Rosenblatt cujos princípios influenciaram a educação literária na escola. O seu postulado essencial é o de que o ensino da literatura deve centrar-se na experiência individual dos alunos. Os dois tipos de leitura: uma eferente, de informação, e outra estética, assente na experiência e emoção pessoal face ao texto radicam numa conceptualização leitora que olha a experiência literária como um jogo relacional entre o leitor (a sua experiência, expectativas, objectivos de leitura), o texto e o contexto. A especificidade da leitura estética própria da comunicação literária, contrariamente à leitura eferente que caracteriza outro tipo de textos, radica na sua proposta de resposta subjectiva do leitor. *Indeterminação* do texto e *horizonte de expectativas* de cada leitor são conceitos importantes para a modelização e transposição educativas, pela valorização do papel do leitor no acto de leitura, entendida como um processo de reconstrução de sentidos.

A presença da literatura infantil e juvenil na escola encontra, ainda, nos estudos sociológicos um factor de legitimação, ao perspectivarem a leitura como um fenómeno social e a literatura como uma instituição cultural. Estudos sociológicos quantitativos sobre objectos de leitura, lugares de leitura, sua relação com as características socioculturais, género, idade e estudos qualitativos, procurando descrever como liam as crianças, se liam, o que deveriam ler, a relação entre o seu comportamento leitor e os

valores familiares e do grupo de referência, a diversidade do gosto em função das idades, a importância da mediação adulta, parecem indicar a necessidade de a escola integrar um *corpus* de obras que respeitem a singularidade dos leitores.

Estes contributos evidenciam como se criou um espaço para questionar a função da literatura na educação básica e práticas realizadas, tantas vezes confrontadas na sua função educativa e literária, legitimada também pela sua função lúdica, de ócio e de entretenimento.

A partir dos contributos atrás referidos, a escolha de textos de literatura parece orientar-se quer por critérios de ordem estética, quer pelo entendimento do texto como elemento de cultura e de socialização:

“De ahí que fuera ganando terreno el argumento de que libros utilizados en la escuela no debían valorarse solo a partir de los méritos literarios, sino también por la oportunidad que ofrecieran para discutir, contrastar y favorecer la introspección y la comunicación” (Colomer, 1998: 109).

Assim, os textos motivadores, capazes de criar hábitos de leitura, passaram a estar associados não exclusivamente a critérios de ordem estética mas também à possibilidade de debater temas e problemáticas que interessam os alunos (Colomer, 1998).

Mas, se a literatura entrou na escola, isso “no significa que se sepa exactamente qué lugar debe ocupar una vez allí” (Colomer, 1998: 110).

De facto, como sublinha Colomer, se a ênfase colocada no desenvolvimento da competência literária conduziu à formulação de “itinerários leitores” e ao alargamento progressivo do *corpus* de obras a ler, quer por proximidade dos interesses dos alunos, quer as consagradas pela tradição literária, certo é que

“la relación entre los diferentes tipos de textos se a mantenido en una tension constante. Si bien, en la práctica, se há ido extendiendo el objetivo de fomentar el disfrute del texto, continúa sin producirse una reconciliación teórica de ambos tipos de textos y de lecturas en la articulación de los objetivos de aprendizaje” (Colomer, 1998: 110).

Os debates da Didáctica da literatura, como refere Colomer, evidenciam a tensão entre os objectivos de formação de hábitos leitores, associados ao prazer, e os objectivos que facilitam o acesso a formas mais complexas de conhecimento cultural com imprescindível mediação educativa.

Neste PNL, parece evidente que, se a literatura está presente, pela sua inscrição no devir histórico, cultural e social do Homem, a justificação da sua presença decorrente da sua dimensão comunicacional não parece derivar da sua condição de *monumento*, da sua especificidade enquanto objecto cultural e artístico, estético, nem

da sua conceptualização como agente de transformação. O livro parece, sobretudo, surgir neste PNL como veículo de aproximação do leitor à leitura, sendo que os seus critérios estão mais centrados nos alunos do que nos textos em si. É o nível de leitura dos alunos, as suas leituras anteriores, a necessidade de assegurar um percurso de leitura de complexidade crescente e de contemplar os temas que os seduzam que parecem orientar predominantemente a selecção dos livros. As propostas de escolha de livros deste PNL parecem sugerir a necessidade de os livros reflectirem as vivências e expectativas dos jovens alunos. De modo semelhante se justifica a diversidade de géneros textuais e a necessária adequação de obras consideradas mais complexas, através da sua adequação sobretudo linguística.

Uma concepção antropológica e sociológica da leitura legitima a abertura da escola a objectos contemporâneos, adequados, portanto, a expectativas de contemporaneidade, próximas das práticas e das experiências quotidianas dos alunos e do seu meio. Crê-se que estes objectos permitirão não só a sua identificação e projecção como a partilha de conhecimentos através de práticas de linguagem diversas.

Se esta tendência é legítima e desejável, não encontramos, no entanto, nestas propostas, a valorização de uma dimensão estética de conhecimento sobre as obras e géneros em que se inscrevem. A fruição de textos literários proposta para o 6.º de escolaridade, no âmbito dos novos programas de Português, parece indiciar uma valorização da dimensão cultural e estética da literatura.

Neste PNL, a dimensão estética da obra poderá sentir-se no entendimento de que a diversidade de livros, autores e ilustradores deve suscitar a adesão dos leitores e de que a compreensão decorre também dos sentimentos e emoções que as obras suscitam.

Ainda assim, não encontrámos sobretudo um entendimento de *texto aberto*, *indeterminado*, com *espaços em branco* que promovem o leitor e o envolvem numa experiência mais intensa que vá para além da necessidade de estar informado e inclua a possibilidade de ser modificado.

Neste Plano Nacional de Leitura, a (re)entrada do livro na escola parece depender da sua inscrição na cultura de cada aluno, como que evidenciando que a aprendizagem dos sistemas simbólicos e dos valores que as obras propõem e que a escola tem de favorecer, terá de ser realizada em articulação com a especificidade dos contextos individuais e numa lógica de progressão. Parece, assim, propor-se que se observe o princípio de um “certo grau de liberdade de escolha de obras com «pessoas dentro»” (Pereira, 2005:140).

Parece legítima, pois, a abertura da escola a todos os textos⁵², literários e não literários, no pressuposto de que esta deve propiciar modelos de escolha que induzam o desejo e o gosto de ler. Porém, importa não esquecer que, de entre esses modelos, a literatura como forma de representação de realidades complexas e de conhecimento que mobiliza sensibilidade, espírito crítico e cultura não pode deixar de estar presente.

Efectivamente, se formos excluindo do acesso público à literatura os que só a conhecem através da escola, podemos estar a legitimar e a reproduzir as diferenças socioculturais daqueles que chegam à escola sem terem iniciado essa relação de vinculação.

Ainda que não entendamos que a abertura a todos os textos, nomeadamente os informativos, implique uma diluição da presença da literatura na escola, não podemos esquecer o perigo de a equiparmos em nome das diferenças dos leitores. Julgamos, no entanto, que, se a escolha dos objectos para ler tem implicações na formação do leitor, não é a sua mera presença na escola que determinará possibilidades de transformação. Não podemos deixar de concordar, por isso, com a necessidade de responder à questão de *que se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?* (Pereira, 2005:133). A resposta a esta questão obriga a problematizar sobretudo os modos de conseguir que efectivamente os textos literários constituam para os alunos experiências de transformação e não meros exercícios de alienação escolarizada.

A promoção dos livros: as actividades

Depois de apresentadas algumas orientações gerais, o leitor dos programas, *Está na hora da leitura e Quantos mais livros melhor*, pode aceder a um conjunto de informações sobre a necessidade de leitura de diferentes tipos de livros: livros de histórias na sala de aula (lendas e contos tradicionais, histórias do quotidiano, novelas históricas, histórias de aventura e mistério), mas também o texto dramático, a poesia e os livros informativos. O PNL propõe a leitura orientada e a leitura autónoma destes textos.

⁵² A este propósito veja-se, contra o estabelecimento de um cânone escolar, a defesa “da máxima amplitude de escolha, para cada criança ter acesso aos livros que poderão transformar-se em seus amigos” e a “indesejável [apresentação de] de um lista obrigatória de 10 ou 15 livros fundamentais” feita por Luísa Ducla Soares, assim como a apologia de “todas as obras, à época disponíveis” e a anulação de cânones feita por Isabel Alçada no âmbito da Mesa Redonda sobre o tema: Autores Obrigatórios: Sim ou Não?, integrada no encontro *O desafio de Ler e de Escrever*, promovido pela CIVITAS.

De modo semelhante, a consideração das diferentes finalidades da leitura e a sua relação com os géneros e tipos de texto propostos parece clarificar, neste Plano, a ideia de que cada um destes textos responde a finalidades distintas condicionando modos de leitura diferentes. Assim, as molduras tipológicas condicionam a leitura dos textos, pela consideração de abordagens distintas, convocando modos e formas diferentes de leitura, sendo este claramente um discurso de novidade, se considerarmos os documentos oficiais anteriores ao PNL.

Se tivermos presentes as finalidades da leitura, podemos verificar que neste Plano os textos narrativo, dramático e poético são associados à possibilidade de ler com uma função recreativa e à potenciação do gosto.

Os textos informativos, neste Plano, favorecem uma leitura para obtenção de informação, constituindo uma leitura funcional, ainda que a justificação da sua presença seja feita em nome da motivação.

Relativamente ao primeiro tipo de livros, o *das histórias*, o programa não deixa de referir que estas seduzem naturalmente os alunos, pela maneira realista e/ou ficcional e ágil como apresentam situações do quotidiano, próximas das suas realidades e vivências, por envolverem muita acção e mistério, por apresentarem quadros de vida e ambientes próprios de outras épocas, pela cumplicidade que o escritor propõe aos seus leitores. Alertam-se, porém, os professores para não esquecerem um conjunto de actividades que favoreçam a aquisição do gosto pela literatura. O que parece sobressair destas propostas é que, na escola, a literatura deve ser encarada como actividade comunicativa e como prática interacional. Não vemos, no entanto enfatizada, a proposta de um entendimento de prática em que se relacionam essa dimensão comunicativa e a dimensão estética. Assim, podemos verificar que, para as histórias tradicionais, se propõem actividades de treino de reconto oral, escrito, treino de resumo, dramatizações e ilustrações, sendo que se alerta para a necessidade de não “aborrecer” os alunos com exploração de mensagens múltiplas e complexas, que não encontram consensos entre os especialistas, presentes em alguns dos textos tradicionais.

Para as *outras histórias*, é evidente uma preocupação com a compreensão global dos textos e a adesão afectiva ao enredo e à lógica interna da narrativa, pelo que se propõem estratégias que apoiem a leitura em sala de aula e assegurem a compreensão e aprofundamento dos vários tipos de histórias lidas.

Relativamente a estes textos, o Plano enfatiza que as suas problemáticas, próximas da realidade quotidiana, devem contribuir para que os alunos “tomem consciência e analisem problemas do dia-a-dia que os afectem pessoalmente ou que

afectem outras pessoas, apurando a compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia” (ME, 2006: 9). A tolerância e a lucidez são valores que supostamente estes livros promovem. Veja-se como, apesar de não haver inicialmente uma explicitação sobre a leitura como actividade que serve a formação de valores, esta concepção acaba por estar emergente no plano dos textos e do que se propõe fazer com os mesmos.

Esta preocupação com uma leitura próxima dos universos de referência dos alunos não poderá, no entanto, fazer esquecer a mundividência e a possibilidade de recriação e alargamento experiencial que toda a obra de arte encerra. Efectivamente, pode-se incorrer no perigo de a prática leitora não constituir para a criança uma possibilidade de ultrapassar os seus limites pessoais, domésticos e sociais.

Relativamente a estes livros, as actividades propostas centram-se sobretudo em actividades de compreensão global dos textos, através de uma identificação e caracterização dos elementos da narrativa e de actividades de pesquisa que visam o alargamento de conhecimentos.

A primeira actividade sugerida — ler e realizar fichas de leitura — parece englobar todas as outras, sendo que, de algum modo, se pode perigosamente reduzir a leitura a estas duas dimensões. Esta ideia poderá cristalizar-se no professor, pois este, para além das actividades referidas, encontrará várias orientações para a elaboração de diferentes tipos de fichas de leitura. Efectivamente, considerando a escolarização da ficha de leitura, julgamos que a sua ênfase recorrente poderá favorecer a perpetuação de práticas que não potenciam necessariamente a construção de um leitor competente dentro e fora do saber escolarizado.

Destacamos, igualmente, o reconhecimento da importância não só de ler diferentes tipos de livros, como veremos, mas também o registo de ler diferentes autores e, numa clara manifestação da importância do campo literário, a defesa da leitura de livros que integrem a mesma colecção. Esta tendência é função, sobretudo, do prazer de ler e de desejar reencontrar os heróis preferidos, aspecto que, segundo os autores, poderá favorecer o hábito da leitura. Julgamos, no entanto, que um entendimento de leitura mais alargado, construído no cruzamento de intertextualidades que complexificam e aumentam o desafio no processo de recepção, justifica um outro modo de trabalho pedagógico e didáctico com livros do mesmo autor, livros da mesma colecção, livros segundo a mesma temática.

As propostas de narração de histórias inserem-se no paradigma afectivo de aprendizagem, no reconhecimento dos valores da ficção num registo próximo da biblioterapia, aspecto que nos parece positivo e que deveria ser reforçado, considerando as dimensões socioafectivas da aprendizagem, nomeadamente a que se

refere ao papel do professor como mediador de livros e de mundividências (Marriotts, 1995), e sobretudo, dada a ênfase que o PNL atribui à necessidade de promover o gosto pela leitura.

Relativamente ao texto dramático, sublinhe-se que a defesa da sua leitura se faz em função do contacto frágil que, em situação de leitura autónoma, as crianças têm com ele, pelo que defende ser responsabilidade da escola um convívio frequente em sala de aula.

As sugestões de actividades apresentadas valorizam sobretudo a informação por parte do professor sobre o assunto central da peça e a leitura rotativa do mesmo com interpretações variadas. Propõe-se também a elaboração de fichas de leitura para adaptação de uma história a texto dramático. Sugere-se, igualmente, um trabalho interdisciplinar com representação final para toda a escola.

Julgamos que o menor investimento ao nível das sugestões metodológicas apresentadas evidencia a dificuldade, desde logo no discurso oficial, da recepção deste modo literário em contexto escolar.

A afirmação inicial, que se pode ler quando se selecciona na página do sítio do conteúdo Poesia, de que *a poesia é um meio privilegiado para despertar o amor pela língua materna*⁵³, confirma que o programa aponta a promoção da leitura como uma questão de linguagem e, em parte, uma questão de linguagem literária. Assume-se, assim, que a literatura, explorando as virtualidades da linguagem, cumpre um papel importante na formação linguística das crianças.

Efectivamente, faz-se depender a formação do indivíduo da descoberta progressiva das potencialidades da linguagem escrita, nomeadamente aquelas que evidenciam o seu ritmo e sonoridades.

Sobre os modos de sensibilização à expressão poética, deixa-se para a intuição pedagógica e a criatividade do docente a responsabilidade de encontrar os processos mais atraentes de favorecer ludicamente esse encontro, o que poderá eventualmente traduzir-se em efeitos perniciosos, como se, mais uma vez, se desconhecesse a escassez de formação contínua neste domínio.

Paradoxalmente, o PNL, se encontra no plano do discurso das intencionalidades um modo de reconhecer a utilidade social do conhecimento produzido no âmbito da investigação, no plano da acção com palavras, concretamente quando apresenta

⁵³ Num contexto de progressiva multiculturalidade escolar, apesar da doçura do adjectivo *materna* que qualifica a língua e que é consentâneo com a construção amorosa que se deseja, julgamos que o discurso deveria ser mais próximo de uma preocupação formativa mais generalizada, integrando a possibilidade de pela poesia construir leitores cuja língua materna não é o Português.

modalidades de intervenção pedagógica e didáctica, parece cristalizar-se num silêncio, feito de ausências ruidosas em nada consentâneo com a mudança de práticas defendidas.

Tal como foi referido para o texto dramático, a consciência de, para inúmeros alunos, a escola ser o único espaço de contacto com a poesia obriga a que se amplie essa experiência com a linguagem poética. É nesta linha que, pela primeira vez, se associa à leitura a desejável possibilidade de os alunos escolherem os livros de poesia a ler, salvaguardando-se também pela primeira vez, os gostos e sensibilidade do próprio professor.

Afirma-se, igualmente, que o fomento do gosto pela poesia, pela literatura e o despertar para os valores estéticos está dependente da empatia que se estabelece entre adulto e a criança, o que parece confirmar um entendimento de que ler é um acto de relação, um acto de relação significativa e de que não será indiferente o mediador desse acto. Apesar de se afirmar que essa responsabilidade é do professor, a preocupação didáctica é evidente ao apresentarem-se algumas sugestões de actividades, nomeadamente, para a leitura de textos poéticos de maior complexidade.

Para além da leitura em voz alta, feita pelo professor ou um convidado, actor, explorando os aspectos paralinguísticos como a entoação, propõem-se actividades preparatórias que implicam um *enquadramento histórico, geográfico, esclarecimentos sobre o autor e sua época, sobre o tema e vocabulário. A memorização/récita, a dramatização/canções e a leitura por parte dos alunos após preparação livre e/ou a partir de modelos fornecidos pelo professor, a leitura dialogada, em coro, jograis* são as actividades propostas.

A acompanhar cada uma destas propostas, pressente-se o cuidado pedagógico de alertar os professores para a dimensão lúdica e voluntária destas iniciativas.

Se as indicações até agora apresentadas de algum modo fazem parte do reportório de estratégias e actividades tradicionalmente utilizadas pelos docentes, julgamos que o conteúdo apresentado para a exploração de livros informativos se reveste de alguma novidade, quer do ponto de vista do discurso oficial, onde nunca foram registadas indicações tão claras, quer na perspectiva da recepção dos docentes.

A leitura de livros informativos é, desde logo, definida como uma actividade que exige treino orientado e operações cognitivas complexas. Considerando a dimensão lúdica com que se deveria abordar o texto poético, tal como vimos anteriormente, ao enfatizar-se a dimensão cognitiva do texto informativo, poder-se-á estar implicitamente a sugerir a menor relevância daquele género e, ainda que não intencionalmente, a perpetuar a ideia de uma leitura de poesia, de texto literário como fim em si mesma,

associada exclusivamente ao prazer de uma fruição emocional que supostamente não se constrói no uso da razão, antes numa soma de impressões mais ou menos subjectivas e voláteis. Na mesma ordem de pensamento, parece reproduzir-se a concepção de clivagem entre texto informativo e prazer. De algum modo, este texto regulador parece deixar transparecer a oposição leitura para informação e prazer que assinalámos em alguns Estudos sobre Hábitos de Leitura, apesar de a integração dos textos informativos, no *corpus* de leituras, se justificar pelo seu potencial motivador.

Se um dos objectivos do PNL se sustenta na possibilidade de criar condições para o prazer de ler, territorializar esse prazer, definindo as suas fronteiras nas margens dos géneros textuais não constitui uma acção conforme a dimensão pessoal, singular, contextualmente definida e não homogénea da experiência leitora.

A enumeração das operações cognitivas realizadas quando se lê um texto informativo permite inferir um conjunto de objectivos inerentes à leitura destes textos, evidenciando-se igualmente o investimento programático: formar ideias claras sobre o conteúdo geral; identificar e seleccionar informação relevante para o estudo do assunto; ler, observar, interpretar, compreender as fontes seleccionadas; sintetizar, processar intelectualmente a informação recolhida e memorizar os pontos nucleares.

A aprendizagem autoregulada da compreensão é, pois, um conteúdo que deve ser ensinado, pelo que se propõe que os professores distingam, entre os seus alunos, aqueles que são *leitores experientes* e *inexperientes* e criem condições para que se percorra um caminho do *leitor emergente* ao *médio* e ao *leitor experiente*, sendo que é este o primeiro momento em que esta classificação é apresentada.

A avaliação que se propõe para identificar o estágio de cada leitor de livros informativos far-se-á faseadamente com questões e estratégias apresentadas quer oralmente quer por escrito, *antes*, *durante* e *depois* da leitura.

São também faseadas as propostas de ensino de estratégias de compreensão de textos informativos. Antes de iniciar a leitura, propõe-se que o professor introduza o tema, clarificando conhecimentos, ampliando-os e permitindo aos alunos formular uma ideia geral sobre o que se pretende conhecer, criando a necessidade da informação. O documento é claro na apresentação de modos de favorecer esse primeiro contacto com os livros: diálogo para os alunos apresentarem o que já sabem sobre o assunto, clarificar ideias-chave, apresentar livros e colocar hipóteses sobre o seu conteúdo; introduzir vocabulário novo; suscitar apresentação de dúvidas; categorizar esses problemas, colocando-os em questões de pesquisa.

Também a selecção dos livros a ler deve ser objecto de ensino, sendo de considerar as suas escolhas, não só em função das suas singularidades textuais, mas

também em função do(s) tipo(s) de leitor(es) presentes em sala de aula. Esta perspectiva de ensino da escolha de livros parece circunscrever-se à leitura do livro informativo, como se os alunos não necessitassem de aprender a escolher autonomamente também outros livros que não exclusivamente informativos, numa lógica de formação de leitores progressivamente autónomos.

São, igualmente, feitas sugestões de actividades para desenvolver estratégias de compreensão do conteúdo informativo quer para trabalho em grupo, quer em trabalho autónomo: treinar a consulta de índices, esquematizar informação, ler com intenção definida, discutir à medida que se lê, fornecer perguntas e orientações para dirigir os alunos para as passagens mais importantes, resumir, destacar ideia-chave.

O treino da leitura autónoma na pesquisa e tratamento de informação é assim feito através do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora que o aluno deverá monitorizar, activando-as em situação de leitura. Formular perguntas que facilitem a compreensão do que sabe, do que quer saber e do que não está a compreender, identificar ideias-chave, contar o que leu, resumir, imaginar mentalmente o que o autor descreveu, são algumas das estratégias sugeridas.

Destacamos a informação relativa à ficha para treinar o resumo, nomeadamente a indicação de cada etapa de aprendizagem e propostas de ensino. Julgamos haver, assim, uma preocupação clara com a disponibilização de informação que permita aos professores uma transposição didáctica correcta.

A dimensão da comunicação da informação está também presente na sugestão de apresentação escrita aos colegas por meio de esquemas, textos e imagens, como se também precocemente se ensinasse que a procura da informação tem como fim último a satisfação das necessidades pessoais mas também a partilha desse saber.

As propostas apresentadas parecem integrar de algum modo o que a investigação tem construído, nomeadamente sobre ensino explícito de estratégias de leitura (Soler, 1993; Keelley & Clausen, 2007), no entanto, e considerando que a investigação tem demonstrado uma excessiva escolarização da leitura, questionamo-nos sobre a real possibilidade de a mera presença destes conteúdos informativos num sítio poder facilitar a sua adequada operacionalização e transposição didáctica.

Curiosamente, a complexidade de operações cognitivas é apenas referenciada, relativamente a este tipo de texto, quando sabemos da complexidade de leitura do texto literário, como se a leitura deste texto *resistente e proliferante* (Tauveron, 2002) ficasse votada ao sabor de sentimentos e emoções mais ou menos importantes mas sem valor do ponto de vista da cognição e do raciocínio lógico e sem o necessário domínio da autoregulação da compreensão.

Julgamos, também, que esta distinta valorização da dimensão cognitiva pode tornar mais densa uma tensão entre duas posições: a do ensino da leitura para desenvolver competências e a do ensino para gostar de ler, como se houvesse uma incompatibilidade entre prazer e conhecimento. Intimamente ligada parece estar a ideia de que ao primeiro objectivo está associado um sentimento de trabalho, de esforço que justifica a consagração de tempo curricular. Contrariamente, à necessidade de ler para gostar parece estar associada uma ideia de recreação que não implica esforço nem a aprendizagem da resistência dos textos, em particular os literários.

Parece-nos haver, pois, diferentes tipos de investimento teórico da parte dos autores dos programas que poderão ser justificados pela necessidade de, em contexto escolar, se passar a valorizar um trabalho didáctico com textos informativos, tradicionalmente esquecidos na escola, como parecem evidenciar os resultados obtidos no PISA. Este investimento em torno do texto informativo parece valorizar um entendimento de leitura orientada para uma realização prática e para a aprendizagem de conteúdos informativos, numa lógica utilitária que favorece os usos comunicativos da língua.

Ainda assim, e tendo a investigação realçado como se maltratam os textos em contexto escolar, nomeadamente o texto literário (Dumortier, 2004, 2008), parece urgente dar indicações claras, criar instrumentos didácticos e, sobretudo, formar docentes no sentido da formação de leitores de literatura e de outros textos. Acresce a esta realidade o facto de subinvestindo-se em domínios como o tratamento didáctico do texto poético e dramático, estes Programas poderem estar a veicular um modo específico de formar leitores e dos leitores que se querem formar. Efectivamente, podemos correr o risco de distinguir o tipo de leitores e de leituras segundo o objecto lido, valorizando uns em detrimento de outros, e esquecendo que a natureza do que se lê não determina em absoluto as modalidades eferente, estética e crítica da leitura, ainda que as potencie. Uma concepção de leitura que não dissocie compreensão de emoção e de reflexão crítica favorecerá a construção de um leitor competente, hábil porque lê para construir conhecimentos e para apreciar textos variados, monitorizando os processos da sua compreensão.

Nesta ordem, o PNL deveria ancorar as suas propostas de leitura, reportando-as não só aos textos a ler mas sobretudo aos tipos de leitura para que apelam e objectivos com que são feitas. Não se explicita neste Plano a necessidade de ler com uma intenção estética, sendo evidente a preocupação de ensinar a ler de forma eferente. Se é legítimo pensar que a formação de leitores de literatura pode ser função exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa e não do PNL, julgamos, no entanto que se

deve clarificar essa dimensão, no próprio PNL. Clarificar os modelos de leitura e os objectivos que poderão estar subjacentes às propostas apresentadas poderá constituir um modo de obviar possíveis zonas de sombra na prática pedagógica.

As modalidades de leitura

Na barra horizontal superior da página do PNL, o utilizador pode ainda aceder às modalidades de leitura defendidas no âmbito deste programa. Leitura em voz alta feita pelo professor, feita rotativamente pelo professor e alunos, leitura em coro ou estilo jograis, leitura em parceria com o apoio do colega, leitura em voz alta feita pelos alunos com preparação prévia em casa, leitura gravada, leitura feita por um convidado e leitura silenciosa. Estas sugestões são igualmente acompanhadas da referência às vantagens para alunos: criar empatia, expectativas, facilitar a compreensão e adesão ao livro e ao acto de ler, funcionar como modelo, fomentar a entreajuda são algumas das vantagens apresentadas. Procede-se igualmente à indicação de recomendações aos professores quanto à extensão adequada dos textos, à distribuição dos papéis, à existência de livros em número suficiente e à necessidade de que os alunos percebam não só a dimensão lúdica da actividade mas também a sua utilidade.

Das modalidades apresentadas, a leitura em voz alta é a que é objecto de maior investimento nos programas (ME, 2007: 36), remetendo-se quase para uma margem de esquecimento a leitura silenciosa. Sobre esta, e no espaço *Modalidades de Leitura*, refere-se “Ouvir ler bem o que se está em silêncio facilita a compreensão do texto” (ME, 2007: 36). Ela torna-se explícita relativamente ao texto informativo e pontualmente na apresentação de algumas propostas de sequência de actividades. Nestes momentos, o professor pode ler a proposta de “trabalho de expressão escrita ou de expressão plástica para promover a leitura silenciosa, a compreensão mais profunda do texto e um maior envolvimento afectivo [com ou sem apoio de fichas elaboradas ou seleccionadas pelo professor” (ME, 2007: 32).

Parece importante esta preocupação de didactizar outras linguagens, nomeadamente a escrita, em função da promoção da compreensão leitora. O que parece estar subentendido neste momento sequencial de leitura é um entendimento do acto de ler como processo e não apenas um produto esquecido depois de oralizado. Voltar ao texto, a uma leitura silenciosa, depois de colocados problemas de compreensão despoletados pela escrita, parece ser a proposta deste programa. Ainda assim, a frase “trabalho de expressão escrita ou de expressão plástica para promover a

leitura silenciosa” poderá ser lida também no sentido da promoção de actividades de produção que favoreçam o desejo de voltar ao texto, o desejo de ler.

O facto de esta proposta estar integrada num modelo sequencial e de este culminar com a “Partilha de trabalhos realizados pelos alunos” poderá ser indicador de que essa leitura silenciosa deve ser feita em contexto de sala de aula e deve promover a compreensão, estando assim pensado um sentido integrador de práticas de linguagem.

Conhecida a excessiva escolarização da leitura em voz alta, fica por clarificar a contextualização desta modalidade, nomeadamente a explicitação das suas funções e das suas relações com o quotidiano diário dos cidadãos. Neste sentido, importa questionar igualmente a leitura em voz alta realizada pelo aluno, depois de preparada em casa. A vantagem desta modalidade é a de permitir “que cada aluno ascenda ao patamar seguinte do domínio da leitura” (ME, 2007: 39). Ao remeter para casa a preparação da leitura, sem que se explicitem modos de a operacionalizar, ainda que a intencionalidade nos pareça correcta, poder-se-á estar a contribuir para o afastamento de leitores cuja relação com a leitura é frágil. Ao colocar a ênfase no trabalho de preparação em casa, sem que a família seja mobilizada, o PNL parece criar condições para que o (in)sucesso dos alunos seja legitimado em função da sua (in)capacidade. Acresce a esta situação o facto de esta ser uma prática mais ou menos comum, o que pode levar os professores a ler nestas recomendações um discurso que, não sendo de novidade, pode de algum modo inviabilizar uma auto-interrogação e problematização de práticas pessoais de ensino.

Ora, se o que predomina neste PNL é uma concepção sociocultural de leitura que salvaguarda a especificidade de cada leitor e requer consequentemente modos didácticos que favoreçam uma relação com os textos, importa repensar as implicações práticas de uma proposta que, sob o manto do ensino personalizado, vai favorecendo a exclusão. Considerando que o estudo do IEA revelou a importância da leitura silenciosa para o desempenho de melhores resultados literários, julgamos que ao nível do discurso político esta é uma dimensão a privilegiar.

Sublinhe-se também que a dimensão autoavaliação e heteroavaliação é apresentada como uma vantagem apenas associada à leitura gravada seguida de audição, como se implicitamente estivesse presente uma tentativa de desescolarizar pela não avaliação as modalidades de leitura praticadas pelos alunos no âmbito deste programa.

Os recursos

O livro, na sua diversidade de género e de suportes, e em número alargado de exemplares em sala de aula, constitui um recurso omnipresente neste PNL. É nele que parecem concentrar-se grandes possibilidades de mudança de práticas; no entanto, julgamos que os dispositivos de ensino propostos por este PNL ao estarem frequentemente associados à realização de fichas de leitura poderão não favorecer a socialização leitora que parece pressuposta em algumas das suas propostas, apesar da recomendação do uso adequado da ficha de leitura:

“As fichas são instrumentos muito úteis para ajudar os alunos a concentrarem-se, a trabalharem com autonomia e a adquirirem conhecimentos. Mas o seu uso exige que o professor tenha cuidado de evitar que cortem o interesse pelo texto e o prazer da leitura” (ME, 2007: 40).

De facto, a excessiva escolarização da ficha de leitura, invocada constantemente como instrumento promotor de compreensão leitora, considerando a necessidade de reconstituição dos elementos macroestruturais do texto, poderá constituir um meio de perpetuar uma linha de continuidade com práticas anteriores e sobretudo uma forma de reforçar a sua legitimidade em contexto escolar. Não deixa de ser importante que, recentemente, o sítio do PNL integre um texto de Rui Marques Veloso e Leonor Riscado, intitulado *A literatura infantil não precisa de fichas*. Este texto, colocado como informação adicional aos critérios de selecção de livros e aparentemente sendo dirigido aos pais e a editores que vêem na ficha de leitura um instrumento catalizador de competências de leitura, não deixa de ser também um espaço de reflexão crítica sobre o mito das fichas de leitura em contexto escolar. Efectivamente, os autores não deixam de referir que

“Há professores que vivem numa inteira dependência das fichas, reduzindo parte significativa do trabalho escolar à sua utilização em sala de aula. Se encontram um livro de narrativas com fichas de explicação dos textos, de aplicação de uma moral (?) ou de exercícios de vocabulário, ficam felizes, porque podem ocupar as crianças com essas tarefas. Trata-se de um terrível engano, pois a leitura recreativa dispensa fichas de interpretação ou de aplicação de conteúdos”⁵⁴.

A apologia da resistência ao “presente tóxico – a fichazinha”, que parece acompanhar muitos dos livros propostos, é apresentada por estes autores como um meio de selecção de obras. Propõe-se, assim, uma observação atenta dos livros a serem escolhidos, pautada pela dimensão artística e estética que toda a obra de arte

54

encerra e sobretudo pela exclusão dos livros que são acompanhados por fichas de leitura.

Considerando o que os autores têm vindo a dizer sobre a importância da dimensão recreativa da leitura, importa ter presente que a integração deste texto, no sítio do PNL, parece constituir uma oportunidade de interrogação estruturante sobre a intervenção pedagógica. A sua presença num espaço dedicado à apresentação de critérios de selecção de livros não faz esquecer a sua transferência para outras situações de mediação pedagógica, parecendo os autores querer dar visibilidade ao excesso de escolarização desadequada de que a literatura padece no campo educativo.

De algum modo, e ainda que partilhando com os autores da ideia de *toxicidade* das fichas de leitura, ameaçadora de uma pandemia incontroável, julgamos que a sua recomendação no PNL contribui para aumentar o nível de ambiguidade e de tensão que o professor certamente experienciará, dividido entre o desejo de desenvolvimento de competências de leitura e a criação de um espaço de identificação e projecção cognitiva e afectiva frequentemente associada ao prazer da leitura. Se considerarmos que a esta dimensão de fruição está associada frequentemente uma consciência de perda de tempo e se acrescemos a necessidade de aumentar níveis de literacia junto da população escolar, frequentemente associada a modos de ensino, sentidos pelos professores como mais eficazes, percebemos como o discurso oficial pode estar a criar um espaço de ambiguidade no entendimento sobre os modos de construir leitores competentes. Parece, pois, imperioso não deixar o professor, sozinho, com o sítio, criado.

Importa reiterar que a inclusão de orientações claras, assim como a apresentação dos quadros teóricos que as sustentam e formação adequada, sobre modos de formar leitores poderão constituir caminhos possíveis para as mudanças desejadas.

Na mesma ordem de ideias, se as propostas didácticas apresentadas para o tratamento do texto informativo parecem consentâneas com o que a investigação tem defendido, julgamos imprescindível que se alarguem espaços de formação, sob pena de se perpetuar para alguns docentes o seu desconhecimento e/ ou se transformem estas propostas em espaços de possível entropia, uma vez que o discurso de novidade poderá ser lido num horizonte de entendimento distante e consequentemente provocar o desinvestimento pessoal do professor.

Sobre os instrumentos didácticos que favorecem a construção da competência leitora, é significativo que não tenhamos lido nestes programas qualquer referência à necessidade de um caderno de leituras e outro de escrita, sendo que, curiosamente,

este último é referenciado nos programas, ainda em vigor, agora aparentemente esquecido, mas recuperado nos novos programas do ensino básico (DGIDC, 2009).

Particularmente relevante parece ser a recente criação da *Biblioteca de Livros Digitais*. Neste espaço, alunos, professores e outros mediadores poderão ler num suporte não habitual e partilhar com uma comunidade específica de leitores as suas impressões, os trabalhos de escrita realizados:

“A Biblioteca visa criar um espaço comunitário na Internet, que se situa para lá do conceito tradicional de lugar da publicação na rede, entendido como mero repositório de trabalhos. A Biblioteca é um lugar de partilhas, de troca de experiências, agregador de todos quantos promovem e usufruem do prazer de ler e estão interessados em alargar o seu ciclo de amigos e conhecidos”⁵⁵

A recente criação de uma biblioteca digital, cujo objectivo é funcionar como plataforma de partilhas entre diferentes utilizadores que não apenas os tradicionalmente ligados à escola, pode deixar antever uma preocupação de facilitar a acessibilidade aos livros e a um suporte mais sedutor assim como a construção de comunidades virtuais de leitores e de escritores. Efectivamente, o silêncio que se constrói neste PNL em torno da escrita parece agora encontrar um espaço para começar a dissipar-se. As propostas de escrita e reescrita (subentendida na possibilidade de o “escritor” guardar o texto e voltar mais tarde à sua escrita) apresentadas no final do livro virtual lido parecem constituir uma renovada possibilidade de organização pedagógica desta competência verbal, que não pode, ainda assim, esquecer os princípios de organização técnico- didáctica do ensino e aprendizagem da competência de uso escrito (Pereira, 2001). Pensamos, especificamente, num ensino assistido desta competência, confirmando a “necessidade de a aprendizagem da escrita ser assistida, em todos os graus de ensino e não só nas etapas iniciais, por um professor que sirva de mediador e que exerça, de facto uma função de «interacção de tutela»” (Pereira, 2000: 107).

Ainda no domínio dos recursos, importa sublinhar o papel determinante que o PNL confere à biblioteca escolar e à biblioteca de turma. Se esta está predominantemente associada à prática da leitura autónoma de cariz recreativo, aquela é reiteradamente apresentada como um espaço incontornável na promoção da leitura escolar e de envolvimento afectivo dos alunos com os livros e a leitura, aspectos que o estudo IEA havia já apresentado como correlacionados com bons resultados literários.

Não deixa de ser importante que ao propor uma realização semanal ou quinzenal da biblioteca de turma, o PNL valorize esta prática e dê um sinal claro ao professor no

⁵⁵ <http://e-livros.clube-de-leituras.pt/index.php?s=sobre>

sentido de legitimar a dimensão recreativa da leitura em contexto escolar. Ainda assim, a referência a que as leituras se prolonguem em casa, sem que seja explícito a importância do professor acompanhar o percurso leitor, em contexto privado, pode remeter para uma prática que, tendo início na escola, através da requisição de livros, se perca posteriormente sem que professor e aluno capitalizem a importância dessas leituras para a construção de um projecto individual de leitura.

Ainda mais recentemente, também, os documentos do PNL integram um conjunto de indicações bibliográficas que poderá constituir para o professor um vector estruturador e legitimador da sua acção educativa. A disponibilização *on line* de actas de congressos sobre leitura parece igualmente uma medida salutar, no entanto, não podemos esquecer que o nevoeiro informacional que se vai instalando no horizonte dos professores pode criar condições para que, sob a falácia da informação, se perca a possibilidade de construção de conhecimento.

A gestão do processo

A ideia de que a promoção de competências de leitura e de escrita e de hábitos de leitura é um processo complexo necessariamente planificado e construído didacticamente objectiva-se quer na proposta de modelos de planeamento dos livros a ler em cada trimestre quer nas sequências de possíveis actividades a realizar em torno dos livros seleccionados.

Relativamente aos diferentes modelos de planeamento, destacamos as sugestões de ler pelo menos um livro por período, ler livros de diferentes escritores, sendo que, para o primeiro período, a proposta recai sempre para o texto narrativo, devendo nos períodos seguintes ler-se livros de poesia, ficção, de teatro e livros informativos. Compreende-se a preocupação pedagógica de iniciar um processo formativo que considere o poder sedutor que o texto narrativo parece ter na maioria dos alunos, em conformidade com os dados recolhidos nos diferentes estudos já referenciados e na investigação. No entanto, considerando que qualquer tentativa de homogeneização não é conforme a necessidade de respeitar o percurso e a singularidade de cada leitor- estudante, parece-nos excessivamente formatada e reguladora esta orientação. Mais uma vez, o sentido prescritivo e regulador poderá perigar a inclusão e a consequente mudança social defendida.

Sobre a sequência de actividades, de leitura orientada, importa referir que o tempo dedicado à leitura está faseado em cinco grandes momentos, parecendo haver implícita uma tentativa de didactização do ensino da leitura.

Em função da extensão da história, o professor é convidado a realizar um primeiro momento de apresentação sugestiva da história e/ou obra, sugerindo-se a leitura, por parte dos alunos, de elementos paratextuais. É igualmente apresentada a sugestão de realização ocasional de antecipação de sentidos baseados na observação de elementos paratextuais. Não se explicitam todavia os objectivos inerentes a estas estratégias. Segue-se a leitura integral e, no caso de livro de maior extensão, a leitura parcial de momentos significativos. O diálogo deve assegurar a compreensão do texto e a adesão ao mesmo. No caso de um livro mais extenso, propõe-se a leitura e/ou diálogo que permita a antecipação de hipóteses sobre a sequência da acção e posterior confirmação ou infirmação. Estas são actividades que devem ter uma dimensão colectiva.

O quarto momento permitirá a realização de trabalho de expressão escrita ou plástica, devendo favorecer a leitura silenciosa, o que implica um retomar da leitura do texto, com vista a uma melhor compreensão e a um maior envolvimento afectivo. Esta é uma actividade que pode já implicar uma tarefa individual.

Por fim, procede-se à partilha dos trabalhos realizados e respectiva correcção. Esta deve ser perspectivada de modo a promover *o desejo de progredir e a não cortar o entusiasmo pela leitura*.

A leitura prolongar-se-á nos dias seguintes, mantendo um esquema idêntico. Sugere-se que seja recuperado o enredo e que no último dia se converse sobre a obra, e os trabalhos feitos. Convida-se também explicitamente à apresentação de sugestões de livros para leitura autónoma e em aula.

A preocupação de estruturar os momentos didácticos da leitura evidencia uma atitude formativa que poderá integrar um intuito reformador. As propostas parecem-nos consentâneas com uma leitura implicada ancorada num agir performativo de vai-e-vem sobre o texto, assistido didacticamente. No entanto, a não explicitação teórica em que se fundamenta, aliada à falta de formação dos docentes, nesta área, poderá contribuir para que estas propostas sejam lidas sem a problematização que requerem. Os professores poderão ver nelas não um discurso de novidade, mas uma procura de legitimação para “o que faziam habitualmente”, tendendo por isso a perpetuar as suas práticas.

Relativamente às questões de avaliação, parece haver, nestes programas, uma modelização discursiva que ignora a palavra avaliação. Esta está, no entanto, prevista,

ainda que nem sempre seja explicitada. Ainda assim, parece mais clara uma preocupação com a avaliação diagnóstica. Deste modo, frequentemente se alerta para a necessidade de considerar que as actividades de leitura se ajustem às características de cada turma, o que pressupõe a sua avaliação inicial.

“Para apoiar os alunos na aquisição do gosto pelos livros na pesquisa de informação e no progresso da competência da leitura é importante ter em conta que, em cada turma, os alunos estão geralmente em situações muito diferentes, o que se reflecte na sua atitude e influencia muito os resultados.”(ME, 2007: 25)

De modo semelhante, na escolha de livros para ler em sala de aula sugere-se que se identifique o nível de leitura dos alunos, a sua apetência por actividades relacionadas com a leitura, temas motivadores e leituras anteriores.

Relativamente aos livros informativos e aos modos de orientação da sua leitura, o programa apresenta como instrumento fundamental uma classificação de *leitor emergente, médio e experiente* e respectivas características. Esta classificação orientará o professor numa actividade considerada fundamental. A questão da avaliação volta a surgir, ainda que de modo implícito, depois de se apresentarem algumas características básicas para a elaboração de fichas de leitura e condições para a sua aplicação: “Tal como com qualquer actividade da sala de aula, as fichas de leitura servem para que o professor acompanhe o desenvolvimento e o progresso dos alunos” (ME, 2007: 41).

Este parece ser um instrumento onnipresente nas actividades de leitura orientada, apesar de no discurso oficial se salvaguardarem condições para a sua utilização, o que poderá deixar disseminada a sua associação exclusiva à avaliação, perdendo-se igualmente a possibilidade de integrar outros modos de avaliar mais consentâneos como desejo de inclusão manifestados politicamente e com a amplitude da conceptualização leitora assumida.

Julgamos que o investimento lacunar que o domínio da avaliação merece no PNL poderá ser colmatado com a integração dos referenciais (benchmarks) de desempenho de leitura criados recentemente (Sim-Sim & Viana, 2007). Os domínios [Básico, Proficiente, Superior] de avaliação que as autoras propõem pressupõem um entendimento de ensino da leitura como um *continuum*. A possibilidade de descrição pormenorizada da proficiência leitora como um processo progressivo, por níveis de desempenho, permitirá analisar o grau de proximidade /afastamento em relação à mestria estipulada. Os descritores de desempenho de leitura de textos constituem, pois, um instrumento para avaliação do sistema, como podem constituir um instrumento orientador da avaliação pensada em função das competências desejadas e dos processos inerentes à sua construção. Estes descritores são, tal como o Currículo

Nacional e os Programas da disciplina de Língua Portuguesa, mais um indicador do que em termos de política de formação leitora se valoriza hoje.

Sintetizando, importa referir que neste PNL se destaca a referência a princípios e finalidades globais, sendo evidente a ausência de objectivos explícitos, apenas lidos a partir dos objectos de leitura propostos e das propostas pedagógicas e didácticas apresentadas.

Nestes documentos predomina um discurso expositivo, pontualmente argumentativo, sendo manifesta uma preocupação política de controlar a recepção escolar das propostas do PNL. Efectivamente, parece existir um discurso de quase formação nestas propostas, como se no discurso político se intuísse uma necessidade de orientar o professor nas suas decisões pedagógicas. Quase contraditoriamente, a insistência em determinados domínios, especificamente, o tratamento do texto informativo, faz-se sentir numa explicitação do *como* fazer em detrimento do *porquê* fazer.

Não se explicitam no entanto as capacidades ou as competências requeridas aos professores para desenvolver as propostas nem estas são enquadradas em marcos conceptuais explícitos. Mais do que os conhecimentos necessários pelo professor, tematiza-se o curso do agir em diferentes graus de pormenorização. Efectivamente, o investimento ao nível das propostas de tratamento dos textos são distintas, sendo evidente a subvalorização do tratamento conferido às propostas do texto literário, face às propostas do texto informativo.

No texto do PNL, os protagonistas parecem ser os procedimentos, o modo de fazer, a metodologia recomendada. Ao professor, caberá agir e operacionalizar.

Se o tom vagamente prescritivo parece deixar ao professor alguma liberdade de acção, o discurso de novidade, relativamente aos modos de encontro com texto informativo, poderá levar o professor a pensar o seu agir profissional numa lógica de continuidade e/ou de afastamento por desconhecimento. Implícita poderá estar a ideia de que politicamente se assume que a letra do documento se objectiva na prática.

De modo semelhante, constata-se a falta de uma preocupação com a conceptualização teórica que sustenta as propostas didácticas, podendo não estar a ser construídas condições de possibilidade da sua adequada recepção.

Apesar de considerarmos que o discurso programático não tem de ser o lugar de divulgação do discurso científico, certo é que a sua não explicitação, neste lugar, acrescida da escassa oferta de espaços formativos para os professores, podem constituir um elemento perturbador da recepção das suas propostas.

Não podemos ingenuamente acreditar numa automatização da transposição didáctica de conteúdos teóricos, modos didácticos veiculados nestes textos programáticos, sem que os professores-leitores das propostas deste PNL tenham espaço para conhecer e problematizar os sentidos e significados das mesmas.

Neste mesmo sentido, julgamos que se os autores dos textos programáticos que constituem o PNL inscrevem neles uma imagem implícita de leitor ideal, certo é que o jogo de recepção não se circunscreve a essa possibilidade de identificação, por parte do *professor-leitor*. O lugar construído pelos textos programáticos, em função dos leitores ideais, e no caso específico do professor-leitor, capaz de se identificar com os referentes teóricos e metodológicos, não pode fazer esquecer a possibilidade de uma apropriação mais ou menos singular, mais ou menos afastada/deturpada das suas propostas.

Julgamos, assim, que algumas das orientações apresentadas no âmbito destes programas podem constituir um discurso de novidade para a escola, pelo que se torna imperioso criar um espaço formativo reflexivo que promova o conhecimento dos modos de construir leitores, das marcas ideológicas que lhe estão associadas, de forma a que os professores, implicadamente, possam aderir e/ou problematizar as propostas agora apresentadas.

Parte II

Parte II

Capítulo I – Descrição do estudo e metodologia

1. Introdução

Objecto do estudo

O nosso estudo enquadra-se num movimento de interrogação sobre o estatuto e as funções da leitura na escola do ensino básico. Pretende-se compreender os modos de trabalho didáctico em torno da leitura de textos por parte dos professores do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, tendo como referência o Plano Nacional de Leitura (PNL).

A introdução do PNL em contexto escolar visa “promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar” [Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006 de 12 de Julho].

Considerando de igual modo a intenção política de “Estimular nas crianças e jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família” [Resolução do conselho de Ministros], pretendemos conhecer as opções da escola e dos professores em particular para a sua concretização, problematizando os sentidos das acções.

Do ponto de vista metodológico, como veremos, este objectivo implicou considerar um conjunto de fontes de informação, de instrumentos e de modos de recolha e análise dos dados a observar.

O nosso interesse por uma investigação centrada na escola e nas práticas de leitura dos seus actores decorre da assunção da relação entre escola e literacia e da importância dos valores pessoais e sociais associados à leitura nas sociedades contemporâneas. Efectivamente, se a escola continua a ser “a única estrutura social onde estão reunidas por obrigação escolar, todas as crianças leitoras e não leitoras [Poslaniec, 2006: 167] também no quadro de estudos internacionais e nacionais [IALS, 2000], [Benavente, 1996; Delgado-Martins, 2000; Santos, 2007], a quase sobreposição entre níveis de literacia elevados e níveis de escolaridade, entre a população adulta, reitera a importância deste espaço educativo, como lugar de construção de leitores. Ainda assim, a inexistência de uma absoluta sobreposição destas variáveis não pode deixar esquecer que as competências de leitura são desenvolvidas no hábito e rotina quotidiana de práticas de leitura não circunscritas intramuros escolares, e que a escola pode neste domínio desempenhar um papel

relevante de construção precoce e continuada de hábitos de leitura perduráveis. O Plano Nacional de Leitura, ao inscrever na sua concepção e nas suas propostas esta preocupação social, motivou o nosso interesse e desejo de conhecimento sobre os modos escolares de recepção de uma medida política que visa o alargamento de práticas de leitura e melhoria de competências de literacia em leitura.

A complexidade da relação entre o discurso programático oficial e as práticas efectivas de promoção de leitura legitima conhecer os lugares de decisão que ao nível da escola permitem ver como esta leu e incorporou as propostas do PNL quanto aos seus objectivos e modos de os operacionalizar.

2. Objectivos

No âmbito deste estudo são definidos os seguintes objectivos:

- compreender o papel dos actores escolares na concretização de uma política de leitura;
- compreender motivações e modos de apropriação do PNL por parte do agrupamento de escolas;
- conhecer o impacto do PNL na vida de um agrupamento de escolar;
- caracterizar os ambientes de leitura gerados pelo PNL.
- problematizar os sentidos das práticas de leitura construídos no âmbito do PNL.

Para a consecução destes objectivos, tendo presente que estes se referem a diferentes grupos de sujeitos, consideramos a necessidade de:

- identificar opiniões quanto às potencialidades do PNL;
- conhecer as expectativas dos sujeitos relativamente à possibilidade do PNL modificar atitudes, comportamentos e práticas de leitura;
- identificar concepções na cultura escolar que prenunciam dinâmicas de formação;
- identificar práticas com textos, suscitadas pelo PNL, no contexto dos Programas “Está na hora da Leitura” (1.º Ciclo de escolaridade) e “Quantos mais livros melhor” (2.º Ciclo de escolaridade);
- caracterizar práticas de leitura realizadas pelos professores;
- identificar modos e razões das opções pedagógicas;
- interpretar convergências e divergências relativamente a práticas anteriores;
- descrever e interpretar factores facilitadores/constrangedores do desenvolvimento do PNL;
- caracterizar as atitudes dos alunos e dos pais face às práticas realizadas no âmbito do PNL.

Os objectivos definidos decorreram de um conjunto de questões que de algum modo orientaram o sentido da nossa pesquisa, do nosso olhar e do nosso pensamento. Deste modo, na sua génese confluíram as questões:

- Que representações têm os professores sobre a formação de leitores?
- Que objectivos de leitura valorizam?
- Como operacionalizam a sua acção, considerando as propostas do PNL?
- Que sentidos constroem os professores, os alunos e os pais sobre as práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL?

3. Natureza do estudo e procedimentos metodológicos

Se nos parece fundamental a existência de estudos que contemplem uma visão alargada e quantificada da realidade escolar nacional, maximizando o filão “quantitofílico” da investigação, pela sua possibilidade de impacto em grande escala, certo é que os processos investigativos centrados numa dimensão qualitativa favorecem um conhecimento em profundidade dos objectos estudados (Bombini, 2008).

A opção por um estudo de caso (Stake, 2007) permitiria assim ler em filigrana o posicionamento dos professores e da escola face ao horizonte de possibilidades aberto institucionalmente pelo PNL.

Ao delinear o nosso estudo, sobretudo num paradigma qualitativo, colocamos a ênfase na interpretação, procurando não a limitar à identificação das questões que nos orientam, dos instrumentos que permitem a recolha de dados, nem à sua análise.

Procurámos observar e descrever o acontecer na escola seleccionada, considerando as práticas de leitura, realizadas no âmbito do PNL, interpretando os seus significados, salvaguardando a possibilidade de redireccionar as questões que nos orientavam para melhor compreender o agir dos actores da comunidade escolar.

De modo a concretizar os nossos objectivos, optámos por seleccionar um agrupamento de escolas do ensino básico público.

O Agrupamento Vertical de Escolas seleccionado para o nosso estudo é composto por uma escola básica dos 2.º e 3.º Ciclos (escola sede) e por quatro escolas do 1.º Ciclo e Jardins de Infância pertencentes a um distrito da zona centro do país.

A selecção do agrupamento, como instituição participante no nosso estudo, emerge de factores de natureza pessoal, relacional, nomeadamente por ter exercido funções de docência e de direcção na escola-sede nos primeiros anos de actividade profissional. De modo semelhante, o conhecimento que tínhamos relativamente à sua dinâmica educativa, de abertura a projectos de inovação pedagógica, às preocupações de ordem cultural e ao investimento em recursos multimédia e na biblioteca escolar, assim como a sua integração na Rede Nacional de Bibliotecas constituiu um factor determinante para a sua escolha. Este pressuposto favoreceria a integração do PNL neste espaço educativo e fazia antever a possibilidade de estarem criadas condições de o agrupamento participar naturalmente na investigação .

Integram a nossa amostra um assessor técnico-pedagógico (ATP) em representação do conselho executivo, um representante dos projectos de

desenvolvimento educativo, que é simultaneamente coordenador da biblioteca escolar, [CBE] um coordenador do conselho de docentes do 1.º ciclo [CD], os coordenadores dos departamentos de Línguas [CDL], de Ciências Sociais e Humanas [DCSH], de Matemática e Ciências Experimentais [CDMC] de Expressões [CDE], nove professores do 1.º ciclo e quatro de Língua Portuguesa do 2.º ciclo, cento e nove alunos [quarenta e dois do 1.º ciclo e sessenta e sete do 2.º ciclo] e noventa e oito pais.

3.1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Do ponto de vista metodológico, os objectivos do nosso estudo implicaram a realização de questionários a professores do 1.º e 2.º ciclos, alunos e pais e entrevistas aos professores. O dispositivo de investigação para os professores para além do questionário integra também a entrevista e a recolha de documentos.

A entrevista foi realizada aos professores dos 1.º e 2.º ciclos e aos professores coordenadores de departamentos disciplinares, ao assessor técnico-pedagógico e ao professor coordenador da biblioteca escolar. Não fizeram parte da nossa amostra os professores, pais de alunos do 3.º ciclo, já que o PNL não abrangia este grupo de escolaridade no ano em que efectuámos o nosso estudo.

Como documentos, recolhemos o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Plano Anual de Actividades e actas de conselho de docentes.

Foram ainda objecto de recolha os materiais pedagógicos disponibilizados pelos professores, especificamente fichas de leitura e quadros de avaliação das actividades realizadas no âmbito do PNL.

Considerando que o dispositivo de investigação pensado, inicialmente, junto do agrupamento de escolas do nosso estudo foi repensado em função do processo de entrada na escola, que descreveremos posteriormente, importa clarificar o estatuto dos instrumentos que, a seguir, descreveremos. Assim, através dos questionários pretendemos discernir tendências gerais sobre as representações dos professores, alunos e pais.

As entrevistas aos professores permitiram não só construir o questionário final aos professores como facilitaram a articulação com os questionários aos alunos e aos pais.

A verdade é que as entrevistas, tendo-se revelado heurísticamente mais ricas do que o questionário, permitiram corroborar e detalhar interpretações que decorreram destes, favorecendo uma leitura dos dados mais aprofundada e interligada.

Os questionários foram submetidos a uma análise quantitativa e as entrevistas e documentos disponibilizados foram objecto de análise qualitativa.

Foram efectuados registos áudio das entrevistas, tendo estas sido igualmente transcritas e apresentadas em anexo.

3.1.1. Questionários aos professores

O questionário foi realizado a treze professores, correspondendo ao número total de docentes do 1.º ciclo de escolaridade (nove professores) e de Língua Portuguesa dos 5.º e 6.º anos de escolaridade (quatro professores) do agrupamento de escolas.

O questionário, apresentado em anexo (ANEXO 3), é composto por 38 questões que reportam para as seguintes dimensões: i) características individuais e profissionais; ii) concepções de leitura e de ensino de leitura e iii) práticas de leitura, realizadas no âmbito do PNL. Assim, o questionário integra questões sobre:

- o posicionamento dos professores face ao processo de gestão central da proposta política do PNL (razões de participação no PNL e potencialidades/objectivos do PNL);
- as práticas /estratégias e dinâmicas internas ao agrupamento de escolas (organização do(s) espaço(s); gestão do(s) tempo(s) de leitura; selecção de textos; modos de leitura; actividades realizadas com livros; estratégias de motivação leitora; práticas de leitura autónoma/biblioteca de turma; modos de avaliação);
- a mobilização dos interfaces da escola como contexto (modos de mobilização da família; relação com a comunidade extra-escolar)

A descrição das questões que elaborámos no sentido de obter dados para a consecução dos objectivos do nosso estudo é acompanhada das razões emergentes da sua formulação e do quadro teórico que as apoia.

As primeiras perguntas do questionário visam uma caracterização dos sujeitos inquiridos relativamente à atitude para com a escola em que desempenham as suas funções profissionais. Interessa-nos saber se os sujeitos reconhecem nela um factor facilitador ou perturbador do seu agir profissional (Q. 2 e Q. 2.1)

A inquirição sobre o gosto pessoal da leitura e sobre os géneros de leitura preferidos (Q. 3, Q. 4.), assim como o volume de leituras realizadas por ano (Q. 5) prende-se com a importância reconhecida, no âmbito da formação escolar de leitores, de o professor de Português dever ser um modelo entusiasta de leitura para os seus alunos. Efectivamente, e apesar de não existirem estudos nacionais sobre esta dimensão, sabemos como o perfil leitor do professor constitui frequentemente um entrave ao trabalho pedagógico (Andrade, 2004). Construir o gosto da leitura, aspecto valorizado no PNL, pressupõe que os alunos sintam como o professor valoriza pessoalmente essa actividade, deixando transparecer o papel que ela desempenha na sua vida. Sabemos que quando alguém se descreve como pessoa que gosta de ler, isso não significa que efectivamente lê, e que frequentemente a declaração das práticas de leitura está para além das práticas reais; apesar dessa realidade pareceu-nos importante obter informação que nos permitisse saber da dimensão ocasional, pontual, inexistente dos professores leitores.

De modo semelhante, é conhecida também a relação entre a concepção sobre o que é a leitura e os modos de ler na escola. Assim, procuramos aceder a essas representações na sua relação com as propostas do PNL, tendo presente que leitor competente é visto como autónomo e proficiente (Sequeira & Sim-Sim, 1989; Morais, 1997), como alguém envolvido, que lê regularmente, com entusiasmo e com uma variedade e objectivos (Guthrie & Anderson, 1999).

A preocupação com a procura de informação relativa a estas concepções atravessa algumas das perguntas formuladas no questionário. Assim, se inicialmente perguntamos sobre as funções da leitura escolar (Q. 6), considerando o acesso ao código da escrita em que está codificada a memória de uma sociedade até à abertura do horizonte de possibilidades formativas e lúdicas que essa inscrição favorece, não deixamos de em momento posterior procurar conhecer o que o professor mais valoriza no domínio da promoção da leitura, tendo presente as propostas do PNL no sentido de uma *escolarização adequada* (Soares, 1999) da leitura, integradora das suas diferentes dimensões (Q. 34). Os itens apresentados, nomeadamente os que integram a questão 34, não estando explícitos nos documentos do PNL, encontram-se disseminados entre as suas linhas de proposta de acção e emergem da conceptualização cognitiva e sociocultural de leitura e das suas funções na educação escolar que de algum modo enformam o PNL, e sobre a qual já reflectimos, mas que importa ter presente. Assim, destacamos nesta questão os itens:

- ler todos os dias;
- compreender e interpretar informação disponibilizada em diferentes fontes de informação;
- ler e sintetizar informação relevante;
- ler livros/textos com grau de complexidade crescente;
- compreender o mundo e as pessoas que o rodeiam;
- compreender-se melhor, relacionando textos com vivências pessoais;
- gostar de ler e de escrever;
- partilhar o prazer de ler/objectos de leitura;
- posicionar-se criticamente face aos conteúdos informativos;
- utilizar diversas formas de expressão /comunicação;
- escrever a partir dos livros lidos;
- intensificar a relação com o livro na biblioteca;
- intensificar a relação com o livro em casa;
- melhorar a auto-imagem do aluno leitor;
- reconhecer o valor leitura.

A opção por colocarmos no final do questionário esta questão prende-se com o facto de não querermos condicionar as respostas dos inquiridos (sobre práticas realizadas no âmbito do PNL) a uma lógica de espelho reflector das prioridades do próprio Plano, tentando assim que o inquérito favoreça um elevado grau de espontaneidade e de sinceridade, no sentido de declararem o mais naturalmente possível a frequência e natureza das práticas de ensino.

Para além desta questão, procuramos conhecer também as condições ideais de formação de leitores (Q. 33), de modo a perceber o que pensam os professores sobre o seu papel nessa construção e sobre factores que, sendo importantes, não são predominantemente responsabilidade sua. Nesta questão sublinhamos os seguintes itens:

- actividades como as do PNL;
- ambiente familiar favorável à leitura;
- biblioteca escolar;
- actividades extracurriculares;
- leitura de livros de Literatura para a Infância;
- leitura de diferentes géneros de texto;
- acesso a livros;

- leitura diária em sala de aula;
- treino de capacidade de compreensão.

Relativamente à segunda parte do questionário, que se refere às práticas dos professores, questionamos sobre as razões para participar no Plano Nacional de Leitura (Q. 7) no pressuposto de que a consciência sobre os motivos do agir profissional orienta essa acção e permite problematizá-la.

Tendo presente que a criação de um clima propício à leitura em ambiente escolar pressupõe a contribuição de elementos contextuais, interrogamos os professores sobre os espaços escolhidos para ler (Q. 9, Q. 8, Q. 10, Q. 11) considerando a importância que o PNL confere à biblioteca escolar e tendo presente que esta é uma instância de escolarização da leitura e da literatura (Soares, 1999).

De igual modo, procuramos obter informação sobre os livros e os textos lidos e seus critérios de selecção (Q. 12, Q. 13, Q. 14, Q. 15), atendendo à importância deste conhecimento para os nossos objectivos.

Efectivamente os textos veiculam saberes declarativos e processuais que se actualizam pela sua leitura, constituindo fontes de reconfiguração das concepções da realidade por parte dos seus leitores:

“Quando se elaboram listas de textos particularmente para uso escolar, estamos a operar aquilo que se pode chamar uma “selecção de cultura” e, desse modo, a apresentar ao grupo de professores e alunos, não só modelos de linguagem mas também modelos do mundo. Através dos textos e em função dos seus múltiplos níveis de estruturação – discursiva, narrativa, actancial, ideológica (...) acede-se à linguagem, às estruturas, às ideias, aos mundos privilegiados e avaliados como necessários para ensinar a ler” (Dionísio, 2000: 112).

A tipologia de textos apresentada (Q.14) procura assentar na pluralidade que caracteriza o escrito, considerando que ela está associada a objectivos de leitura mais ou menos específicos e ao uso de estratégias de compreensão próprias. Consideramos igualmente uma tipologia próxima do discurso pedagógico de forma a proporcionar a identificação dos inquiridos.

A tradicional omnipresença do manual de leituras, em contexto escolar, e a possibilidade instituída pelo PNL de ler não apenas excertos textuais, mas o livro na sua totalidade, cria uma oportunidade de reconfiguração de práticas de leitura que importa conhecer.

A importância conferida pelo PNL aos livros e à sua diversidade está associada ao facto de estes serem considerados fonte de interesse e de desafio para os alunos. Neste Plano, propõe-se que a selecção dos textos decorra sobretudo do seu conteúdo e grau de dificuldade, das experiências anteriores dos alunos, do seu nível de

desenvolvimento e do tipo de modalidades de leitura pensadas pelo professor: leitura orientada e leitura autónoma. A apresentação de listas de livros orientadoras da selecção, instituindo-se, de algum modo, como cânone, espelha o investimento político neste domínio, incorporando os contributos da investigação, pelo que importa saber como o professor integra estas propostas.

A diversidade textual defendida neste Plano não deixa de estar ancorada na concepção de que essa diversidade determina objectivos de leitura, requer o uso de estratégias específicas de leitura, influenciando assim a compreensão.

Se ensinar a ler é função do contexto e da cultura em que a aprendizagem ocorre, não podemos esquecer que tornar-se leitor é função das actividades pensadas.

Nesse sentido, a organização do ambiente de aprendizagem a partir de actividades de leitura autênticas e significativas pressupõe também o investimento do professor relativamente às escolhas de actividades de leitura (Q. 17, Q. 18, Q. 19, Q. 21, Q. 22, Q. 23, Q. 24, Q. 25).

Tendo presente que ler é uma actividade de linguagem com diferentes funções cognitivas, culturais e sociais, importa ver como o professor cria oportunidades desafiantes de ler com diferentes objectivos, mobilizando situações de (co)construção de significados e estimulando diferentes tipos de posicionamento leitor (Rosenblatt, 1994), através da interacção oral, da escrita e da socialização dessas aprendizagens, na linha das propostas apresentadas pelo PNL.

Relativamente à Questão. 19, apenas o item *análise e reflexão sobre a língua a partir dos textos lidos* se afasta das propostas do PNL. A sua inclusão no questionário visa sobretudo procurar estabelecer uma linha de demarcação entre o objecto de ensino na aula de Língua Portuguesa e no tempo de leitura realizado no âmbito do PNL.

Na linha da teoria sociointeraccionista que reconhece a importância da linguagem e da interacção social na aprendizagem, pretendemos questionar se as propostas de actividades dos professores pressupõem os usos sociais da linguagem objectivados na interacção e partilha de experiências com os outros. Neste mesmo sentido, pretendíamos conhecer como o professor organiza as suas actividades, incorporando dimensões sociais como as de trabalho em pequenos grupos, com partilha dos livros lidos e dos textos escritos.

Neste processo de construção de ambientes de leitura estimulantes, a escolha dos recursos é um elemento a não desconsiderar. A presença de livros na escola em maior número e em mais alargada diversidade constitui de algum modo uma possibilidade de contactar com os textos e não apenas com os excertos que o manual integra. Queremos assim conhecer não só a presença do livro no espaço de leitura

realizado no âmbito do PNL mas também de outros suportes como as novas tecnologias da Informação, filmes, jornais e fichas de leitura, preconizados também pelo PNL, vindo nessas escolhas modos de orientação dos alunos na construção e socialização de aprendizagens (Q. 20).

Outro foco do nosso questionário prende-se com a necessidade de conhecer as estratégias de ordem motivacional pensadas pelo professor para os alunos que têm uma relação mais distante com a leitura (Q. 26).

Subjacente a esta questão está também um entendimento de leitura como prática sociocultural, o que pressupõe a consideração da especificidade de cada aluno, o contexto sociocultural de origem e a sua história pessoal como leitor. Nesta ordem de ideias, o professor terá de ter presente os factores de ordem motivacional intrínseca e extrínseca, capazes de envolver os alunos em contextos reais e em actividades significativas de leitura que lhes permitam conhecer os múltiplos valores e funções da leitura. Nesse sentido, a investigação tem sublinhado como factores condicionantes do envolvimento do leitor: o acesso a livros (Gambrell & Marinak, 1997); a possibilidade de escolha de livros e de partilha dos conteúdos lidos com o grupo de iguais, aspecto que de algum modo anuncia a necessidade de se pensarem fórmulas pedagógicas orientadas para não só a diversidade textual como para a interacção entre pares. De igual modo, as crianças têm demonstrado que conferem importância aos livros a partir dos quais podem aprender novas informações (Edmunds, 2006), pelo que importa integrar esse objectivo nas práticas de leitura.

Ora o desafio que se coloca ao professor é o de criar ambientes que promovam esse envolvimento leitor. E, de facto, os professores estão bem posicionados para o fazer, não só porque têm influência na aquisição de hábitos de leitura (Allington, 1994), como sabem da necessidade de motivar os seus alunos para ler e querer ler. Nesta perspectiva, queremos identificar as estratégias utilizadas pelos professores para motivar alunos com dificuldades na leitura. Os itens apresentados de algum modo espelham a incorporação dos factores motivacionais identificados.

A intuição de que a maioria dos professores desconheceria modos de ensino explícito da compreensão leitora, não os associando a formas de motivar para a leitura e de influenciar a compreensão leitora, fez-nos optar por procurá-los nas entrevistas depois da sugestão de descrição da sequência habitual de actividades de leitura. O seu discurso não espelhou essa tendência de ensino de estratégias compreensão leitora, nem a opção quase generalizada, como veremos, por um mesmo tipo de texto deixa indiciar actividades de leitura com objectivos diferenciados, neste tempo do PNL.

As questões 27, 28, 29 e 30 têm subjacente um entendimento de que a formação de leitores não é um monopólio da escola, de que se esta é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de competências e hábitos de leitura a sua acção terá de integrar os contextos extra-escolares, nomeadamente através da realização de programas de leitura centrados na família (Dickinson, 1994; Hannon, 1996).

Se tradicionalmente a escola não apresenta uma tendência para envolver os pais no processo de formação de leitores, o PNL não deixa de propor a sua articulação, deixando antever o pressuposto de que a colaboração entre a família e a escola é crucial.

O questionário apresenta ainda um conjunto de questões que remetem para o grau de satisfação com o site do PNL (Q. 36, Q. 37) e para a influência desta medida política nas práticas dos professores (Q. 35). Os itens apresentados reflectem as propostas do PNL, nomeadamente a possibilidade institucional para:

- conhecimento de maior número de livros e de géneros textuais;
- utilização diária dos livros disponíveis;
- articulação com a biblioteca escolar;
- planificação de actividades com os colegas;
- trabalho sistematizado com livros e não com excertos;
- diversificar livros de leitura orientada;
- envolvimento com os encarregados de educação;
- actividades diferentes com a leitura e escrita;
- consciência da necessidade de formação na área da leitura e da escrita.

De modo semelhante procurámos demarcar diferenças relativamente ao objecto de estudo na aula de Língua Portuguesa e de leitura no âmbito do PNL (Q. 10, Q. 19, Q. 25, Q. 35, Q. 38), intuindo que na (in)definição de objectos se pode explicar algumas das tensões vivenciadas pelos professores.

A questão direccionada para as dificuldades vivenciadas pelos professores (Q. 32) permite identificar lugares de resistência, espaços de sombra que de algum modo poderão lançar luz sobre as possibilidades de construção da medida política do PNL, em contexto escolar. Assim, identificámos os seguintes itens:

- falta de materiais de apoio;
- competências e interesses diversificados dos alunos;
- falta de livros;

- pouca motivação dos alunos;
- dificuldade de organização do tempo;
- dificuldade em conciliar a dinâmica da “hora PNL” com actividades extracurriculares;
- pouco envolvimento dos pais;
- falta de tempo para planificar/partilhar experiências com colegas;
- dificuldade de conciliar a “hora PNL” com o cumprimento do Programa e a preparação para as Provas de Aferição.

Em jeito de síntese, importa sublinhar que o questionário que agora descrevemos foi feito no pressuposto teórico de que a leitura é hoje entendida como uma ferramenta técnica e consequentemente como um processo de obtenção de informação. A leitura é perspectivada como um factor fundamental de desenvolvimento da criança do ponto de vista cognitivo, cultural, social e estético. Enquanto actividade humana ela favorece naturalmente o seu desenvolvimento integral na cultura e na sociedade. Deste modo, a par de uma concepção utilitária e funcional da leitura, que pressupõe desde logo a capacidade de dominar o código escrito, valorizando-se, numa dimensão cognitiva, a compreensão da mensagem escrita, assumida como a finalidade da leitura, não deixa de coexistir uma concepção formativa e recreativa que vê nos seus múltiplos valores uma dimensão a explorar.

Um segundo pressuposto teórico é o de que subjacente ao ensino da leitura está não só uma dimensão pedagógica, formativa e valorativa, que se concretiza num entendimento dos textos como formas de representação da sociedade, de reconstrução dos valores do património e de conhecimento como também uma dimensão informativa. Se esta se articula com os valores formativos enunciados, importa ter presente que a leitura dos textos e em particular do literário ao exigir operações cognitivas de compreensão e interpretação favorece a capacidade de compreensão, apreciação, problematização e avaliação dos textos, sugerindo um esforço de cooperação, com claras implicações sobre os modos de os ler.

O terceiro pressuposto que orientou este questionário é de que a leitura é um processo de compreensão da linguagem escrita e de que esta se constrói na interacção entre as variáveis texto, leitor e contexto (Solé, 1996; Colomer & Camps, 1996). A leitura surge assim perspectivada como uma actividade cognitiva, activa, metacognitiva cujos processos de (in)compreensão importa saber gerir (Keelley, & Clausen, 2007). Nesta ordem de ideias se “ler é compreender”, então, “En bonne logique, apprendre à lire devrait être apprendre à comprendre” (Tauveron, 2002).

Neste sentido, ler, entendido como compreender textos escritos de diversos tipos, com diferentes intenções e objectivos contribuirá, para a autonomia das pessoas (Solé, 1996).

O quarto pressuposto é o de que a leitura, sendo um acto individual, não deixa de ser igualmente hoje um processo relacional e social. Isto significa que aprendemos individualmente mas também com os outros e nos outros, e que sendo uma (re)construção do Eu, a leitura é também uma construção social, histórica e culturalmente marcada.

Subjacente ao nosso questionário está pois um entendimento sobre a necessidade de desescolarização da leitura (Soares, 1999)⁵⁶, assente num conhecimento mais alargado do que é ler, dos objectos de leitura, das suas funções sociais, que de algum modo estão presentes no discurso político que contextualiza a implementação do PNL. Nesta ordem de ideias, era importante conhecer as representações dos professores sobre concepções de leitura, seus objectivos, identificando linhas de aproximação à conceptualização teórica sustentada pelo PNL, por se entender que estes desempenham um papel crucial no desenvolvimento de competências de leitura e de um prazer gerador de hábitos perduráveis no tempo. Do entendimento de leitura e do leitor que o professor quer formar poderão emergir práticas que permitam aos jovens leitores significar ampla e positivamente os valores da leitura nas suas vidas. A elaboração das perguntas do nosso questionário integra este quadro conceptual de leitura como prática linguística, cognitiva, social e afectiva.

3.1.2. Entrevistas aos professores

A entrevista foi utilizada para recolha de informação junto dos professores que integram órgãos pedagógicos, tendo sido entrevistados: um representante dos projectos de desenvolvimento educativo, que é simultaneamente coordenador da biblioteca escolar (CBE), um coordenador do conselho de docentes do 1.º ciclo (CCD), os coordenadores dos departamentos de Línguas (CDL), de Ciências Sociais e Humanas (CDCSH), de Matemática e Ciências Experimentais (CDMCE), de Expressões (CDE) e um assessor técnico pedagógico (ATP) em representação do director executivo.

⁵⁶ A autora problematiza o termo escolarização e apresenta a impossibilidade de não se escolarizar a leitura, em contexto escolar, sugerindo que há formas *inadequadas* e outras *adequadas* de escolarização da literatura e da leitura literária.

Foi também realizada entrevista oral aos professores do 4.º ano de escolaridade e aos de Língua Portuguesa do 6.º ano, num total de três sujeitos no 4.º ano e dois no 6.º ano.

Estas entrevistas, semi-estruturadas, ocorreram no final do 1.º período, por considerarmos ser este um tempo propício a uma reflexão mais consistente sobre o processo iniciado.

A entrevista realizada aos órgãos directivos e de coordenação (ver anexo 6 com guião de entrevista) foi delineada em função de três tópicos orientadores:

- I. Razões da candidatura ao PNL
- II Decisões tomadas/Expectativas face às potencialidades do PNL
- III. Problemas sentidos/Satisfação com recepção e dinamização do projecto

Assim, pretendíamos saber, num primeiro momento de contextualização inicial, o que motiva a escola e os professores, a integrar o novo Plano nas suas práticas, considerando razões institucionais e razões de natureza pessoal e profissional. Queríamos particularmente identificar o lugar de geração da candidatura, no sentido de saber se o pedido emergia naturalmente da cultura da escola e/ou se a candidatura decorria de uma tomada de consciência/desejo de alterar lógicas de trabalho.

Pretendia-se igualmente conhecer as decisões tomadas no âmbito dos diferentes órgãos constitutivos da escola, clarificando os seus modos de acção individuais e de articulação.

A opção por entrevistar os professores que integram o órgão directivo, a coordenação da biblioteca escolar e os coordenadores dos departamentos visa igualmente clarificar o sentido das escolhas pedagógicas e didácticas dos professores.

Relativamente à entrevista aos professores do 4.º ano de escolaridade e do 6.º ano de Língua Portuguesa (ver anexo 7, com guião), considerámos como tópicos orientadores:

- I. Posicionamento dos professores face ao processo de gestão central da proposta política do PNL (razões de participação no PNL);
- II. Expectativas face à possibilidade de mudança nos alunos, na escola e no professor;
- III. Práticas lectivas antes do PNL;
- IV. Decisões tomadas sobre práticas/estratégias internas (tempos de leitura, espaços, livros, recursos, dinamização da leitura autónoma e orientada, avaliação,);

- V. Mobilização de interfaces da escola como comunidade (envolvimento dos pais, no quadro dos do(s) programa(s) *Está na hora da leitura e Quantos Mais livros melhor*).

Em comum com as questões formuladas na entrevista dirigida aos órgãos coordenadores e directivos, esta entrevista visa conhecer as causas da integração no Plano e as suas expectativas face às potencialidades do mesmo, procurando perceber se estes reconhecem nesta medida política condições de possibilidade para essa adesão. Nessa linha, questionámos não só as eventuais potencialidades do Plano como sobre as suas limitações, nomeadamente considerando as propostas efectuadas, quer ao nível da gestão do tempo, dos espaços, dos livros, das actividades e da articulação de leitura escolar/extra-escolar. Num momento posterior, pretendemos deslocalizar a análise intrínseca das propostas do Plano para uma reflexão de natureza pessoal sobre as expectativas de mudança decorrentes da sua integração nas suas práticas dos professores. Direcţionámos, então, a questão inicialmente para o impacto esperado nos alunos, uma vez que constituem o grupo de beneficiários mais privilegiado pelo Plano. Procurámos igualmente que o professor reflectisse, por antecipação, sobre o efeito do PNL na escola, privilegiando assim o seu olhar sobre a comunidade escolar mais alargada. Finalmente, no sentido de personificar a sua reflexão, pretendíamos passar de um olhar para lá de si direccionado agora na sua interioridade.

As questões que formulámos prendem-se com a necessidade de saber se o professor tem consciência das mudanças em curso e de o levar a explicitar, uma vez constatada a possibilidade de o PNL introduzir ou não mudanças significativas na prática profissional, como era a prática antes do Plano ser introduzido.

Por último, o grupo de questões finais remetia para a tomada de decisões sobre tempos de leitura, espaços, livros, modos de dinamização da leitura autónoma e orientada, avaliação e modos de envolvimento dos pais.

Pretende-se igualmente perceber se há uma leitura muito próxima das propostas do PNL ou se o professor introduz uma reinterpretação das instruções do Plano, clarificando razões para esse olhar personalizado ou de natureza mimética, razões que sustentam as suas mudanças e/ou continuidades.

Assim, relativamente às entrevistas dos professores, tivemos presente especificamente os seguintes objectivos:

- Procurar saber as causas da candidatura e integração no PNL;

- Conhecer as expectativas dos professores face às potencialidades do(s) programa(s) *Está na hora da leitura* e *Quantos mais livros melhor*;
- Identificar práticas com textos;
- Caracterizar práticas;
- Verificar se o PNL é um elemento facilitador ou perturbador da prática;
- Identificar desafios/questões/dilemas enfrentados com a dinamização do PNL;
- Captar a natureza integrada ou isolada do PNL no ensino da Língua Portuguesa.

As dimensões estruturadoras das questões da entrevista emergem de um quadro teórico comum ao que apresentamos na descrição do questionário. A sua ancoragem em focos semelhantes aos apresentados no questionário visa aferir e triangular as perspectivas e práticas declaradas.

3.1.3. Questionários aos alunos

O questionário aos alunos do 1.º e 2.º ciclos de escolaridade, que se encontra em anexo, [Anexo n.º 4] foi passado a 260 alunos em final de ano.

A opção de aplicação do questionário aos alunos do 1.º ciclo, pelo investigador, em tempo de actividades extra-curriculares, visou criar um clima de naturalidade e de maior proximidade com os alunos, de modo a esclarecer possíveis dúvidas, decorrentes do grau de complexidade de algumas questões.

O questionário aos alunos do 2.º ciclo foi passado, em contexto de sala de aula, depois de terem sido esclarecidos os objectivos do estudo e recolhidos no mesmo dia.

Este questionário é constituído por vinte e seis questões e está organizado em três partes: uma com questões sobre concepções de leitura e da imagem de si enquanto leitor; outra sobre as práticas de leitura da família e uma terceira reportando às práticas de leitura realizadas no âmbito do PNL.

As questões elaboradas assentam no pressuposto de que tornar-se leitor é um processo contínuo e complexo que envolve múltiplas variáveis pessoais, contextuais e textuais. O que pensa sobre si enquanto leitor, (Q. 3, Q. 4, Q. 12) o que valoriza na actividade leitora (Q. 7, Q. 8), os gostos de leitura, (Q. 5) os lugares das suas leituras habituais e o tempo disponibilizado quer em contexto privado quer em contexto escolar (Q. 6), assim como a consciência dos textos lidos e das razões para o ter feito (Q. 11,

Q. 11.1.) constituem traços de identidade leitora cuja ligação entre si poderão permitir clarificar o leitor que, no âmbito do PNL, a escola está a formar ao considerar ou não a singularidade de cada aluno leitor e os sentidos que cada um deles atribui às práticas de leitura.

Ao adoptarmos a perspectiva do aluno, enquanto elemento de um vértice importante da relação triangulada professor, textos e aluno reconhecemos não só a possibilidade de conhecer o que este pensa sobre si como leitor e sobre o que fez com os textos, no âmbito do PNL, mas também articular esses dados com os que obtivemos nos discursos dos professores e dos pais. Os itens apresentados referentes às práticas foram de um modo geral semelhantes aos que foram apresentados no questionário dos professores, criando-se, assim, a possibilidade de triangular perspectivas e práticas.

O reconhecimento das propriedades textuais e das suas funções cognitivas, culturais e sociais legitima o desejo de conhecer o que lêem os alunos e o que fazem à volta dos livros. Assim, se tornar-se leitor é função do contexto social, também a dimensão sócio-afectiva, familiar e a própria natureza das relações em sala de aula, assim como as actividades que se realizam e os objectos de leitura que se lêem, em suma, os dispositivos pedagógicos que se dinamizam são aspectos a considerar quando o que está em questão é a construção de um projecto pessoal de leitura que favoreça o desejo e a consciência de se ser leitor.

No que a este objectivo mais concreto diz respeito, pretendemos verificar se os alunos têm ou não consciência de estar a participar num projecto novo, procurando também conhecer de que forma é que o viveram (Q.16), nomeadamente se o experienciam como um tempo diferente face às práticas realizadas na actualidade e nos anos anteriores ao próprio PNL (Q.17, Q. 18, Q. 21). De modo mais específico, elaboramos um conjunto de questões referentes às suas práticas leitoras (Q. 19, Q. 22, Q. 23, Q. 24) e, em particular às realizadas nos tempos disponibilizados no âmbito do PNL, no que diz respeito, nomeadamente, a objectivos, objectos de leitura (Q. 20), frequência e espaços utilizados (Q. 17, Q. 18) assim como a aspectos que permitem a recolha de dados para a caracterização da sua atitude para com o próprio acto de ler na escola (Q. 22, Q. 25, Q. 26), tentando conhecer as atitudes dos alunos face às práticas de leitura realizadas.

Na construção dos itens, nomeadamente no que diz respeito à tipologia de textos lidos e preferidos pelos alunos e actividades realizadas, procurou-se salvaguardar a necessidade de estas serem identificadas pelos inquiridos, optando-se assim por modos de dizer próximos dos seus.

3.1.4. Questionário aos pais

O questionário aos pais (Anexo n.º 5) apresenta dezasseis questões organizadas em duas partes distintas: uma primeira, referente a situação académica, concepções, preferências e práticas de leitura e uma segunda parte referente ao envolvimento pessoal nas actividades de leitura realizadas no âmbito do PNL.

O questionário foi feito no pressuposto teórico de que as práticas de literacia em geral e de leitura em particular ocorrem antes e fora da escola (Hannon, 1995) e de que elas são importantes tanto para as crianças quanto para as suas famílias. De modo semelhante, considera-se que as práticas de leitura dos alunos e o seu desenvolvimento literário estão relacionados com as práticas de literacia familiar, pelo que os professores devem equacionar modos diversos de construir pontes entre a escola e a família. É neste quadro conceptual que suporta razões para a inclusão dos pais nos processos de promoção da leitura dos seus filhos e na consideração por parte do PNL da necessidade de envolver estes actores nesse processo, que elaboramos questões sobre o grau de escolaridade (Q. 2.), o gosto e preferências de leitura (Q. 3, Q. 4, Q. 5), o lugar da leitura nas práticas familiares, nomeadamente as que envolvem os filhos e a suas finalidades (Q. 11, Q. 12, Q. 13, Q. 14) e a possibilidade de estas estarem associadas ao desejado percurso académico dos filhos (Q. 16). Os dados a obter permitem conhecer condições de possibilidade para uma articulação entre escola e família.

Há igualmente questões que remetem para o conhecimento do PNL, enquanto medida política (Q. 7, Q. 7.1, Q. 8, Q. 8.1, Q. 9 e Q. 9.1) e questões que visam obter informação sobre o impacto do PNL nas práticas de leitura dos filhos (Q. 15.1); e ainda sobre o envolvimento pessoal nas actividades de leitura promovidas nesse âmbito (Q. 10).

A aplicação deste questionário sustenta-se no pressuposto de que o conhecimento sobre aquilo que os pais conhecem e valorizam ao nível das práticas leitoras e sobre a disponibilidade para colaborar com a escola pode permitir um envolvimento sustentável de actores que tendo estado à margem da escola não deixam de a significar.

A administração destes questionários foi efectuada pelos respectivos filhos, mediada pelos professores com o meu acompanhamento. Cada aluno ficou responsável por entregar os questionários e devolvê-los ao professor num espaço de três dias.

3.1.5. Recolha documental

Relativamente à recolha de documentos foram objecto de leitura o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Plano Anual de Actividades e actas de conselho de docentes, de departamentos disciplinares e do grupo de trabalho afecto à biblioteca escolar.

Foram ainda objecto de recolha os materiais pedagógicos disponibilizados pelos professores, especificamente fichas de leitura e quadros de avaliação das práticas de leitura realizadas no âmbito dos programas “Está na Hora da Leitura” (1.º Ciclo) e “Quanto mais livros melhor” (2.º Ciclo).

3.2. Procedimentos de análise de dados

O tratamento dos dados obtidos através das entrevistas e recolha documental é feito considerando uma análise hermenêutica qualitativa dos discursos declarados e observados, procurando conhecer o sentido das opções dos professores face às propostas do PNL.

Relativamente aos questionários aplicados no final do ano a professores, alunos e pais (Anexos 3, 4, e 5), será feita uma análise quantitativa, com valores expressos percentualmente, excepto no caso dos professores.

A obtenção do grau de valorização da importância atribuída, pelos inquiridos, aos itens seleccionados faz-se pela indicação ordenada de três itens. É igualmente utilizada uma escala de importância do tipo Likert de quatro pontos (*Essencial, Muito Importante, Importante, Mais ou menos Importante.*) Para obtenção de informação sobre frequência de práticas, utilizamos uma escala de frequência: *Sempre, Muitas vezes, Algumas Vezes, Raramente e Nunca.*

Optamos por escalas que favorecem uma possibilidade de posicionamento próximo do entendimento pessoal de cada um dos inquiridos.

Apesar dos sujeitos inquiridos pertencerem a diferentes ciclos de escolaridade, optamos pela apresentação e análise conjunta de dados, discriminando-os apenas quando encontramos diferenças significativas.

A apresentação dos dados obtidos através do questionário aos professores far-se-á reportando à questão em causa, identificada como Q. e respectivo número, e considerando o número de ocorrências face à totalidade dos sujeitos inquiridos (6/13): seis docentes num universo de treze. Assim, no caso do questionário passado aos

professores, os dados são apresentados por frequência de resposta, considerando os valores absolutos [6/13].

Relativamente aos questionários dos alunos e dos pais a apresentação de dados será feita através da percentagem de frequência de ocorrências calculada em função do número de respostas dadas; estas não coincidem sempre com o número de respondentes.

Relativamente às perguntas que integram a possibilidade de os inquiridos assinalarem mais do que uma resposta, as percentagens apresentadas referem-se à frequência dos registos.

A identificação dos professores, nas entrevistas, será feita através de uma consoante maiúsculada precedida pela abreviatura Prof.. Relativamente aos professores que desempenham funções pedagógicas, ter-se-á em consideração as iniciais dos cargos que desempenham. Assim, os entrevistados serão identificados do seguinte modo: representante dos projectos de desenvolvimento educativo, que é simultaneamente coordenador da biblioteca escolar (CBE); coordenador do conselho de docentes do 1.º ciclo (CCD); os coordenadores dos departamentos de Língua Portuguesa (CDL); de Ciências Sociais e Humanas (CDCSH); de Matemática e Ciências Experimentais (CDMCE), de Expressões (CDE); assessor técnico pedagógico (ATP).

Tendo presente que nem sempre é possível triangular fontes, procurámos que a análise das entrevistas, dos dados recolhidos através do material pedagógico disponibilizado pelos professores, alunos e pais facultasse um volume suficiente de informação que nos permitisse reconstruir os modos de construção dos leitores no âmbito do tempo curricular dedicado ao PNL.

Capítulo II - Apresentação e discussão de resultados

1.Introdução

Este capítulo é dedicado à apresentação e análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha referenciados anteriormente. A sua estrutura comporta num primeiro momento a descrição da entrada na escola e a caracterização da escola na sua relação com as propostas do PNL, considerando a análise do Projecto Educativo e as atitudes dos professores, alunos e pais para com a leitura. Num terceiro momento, far-se-á a apresentação de resultados, considerando cada um dos questionários: o dos professores (Anexo 3) , o dos alunos (Anexo 4) e o dos pais (Anexo 5).

Relativamente aos dados recolhidos no questionário dos professores, procuraremos cruzá-los com os dados de natureza qualitativa obtidos nas entrevistas e nos materiais apresentados. Serão igualmente objecto de análise os dados recolhidos nas entrevistas realizadas ao representante do conselho executivo, coordenador da biblioteca escolar, aos coordenadores conselho de docentes do 1.º ciclo e dos departamentos que integram a escola. Procurar-se-á cruzar a informação por forma a obter dados mais vinculativos sobre o efeito real do PNL, no Agrupamento de Escolas.

2. A entrada no agrupamento de escolas

Iniciámos o nosso trabalho de campo na escola em Setembro de 2007 e permanecemos até Junho de 2008.

A nossa entrada na escola fez-se um ano depois do lançamento do Plano Nacional de Leitura.

Julgamos que esta opção por realizar o nosso trabalho num horizonte temporal próximo da mudança institucional preconizada constituía uma oportunidade para que existisse na escola um discurso espontâneo sobre esta medida política. Crê-se, portanto, que a dimensão de novidade que o Plano incorporava pode mais facilmente mobilizar a participação dos professores.

Estando a nossa pesquisa sustentada numa lógica mais descritiva e interpretativa que incidiu sobre um espaço educativo delimitado, procedendo a uma abordagem intensiva da informação recolhida, através de uma diversidade de instrumentos, importa descrever o processo de acesso à escola e aos seus actores, nomeadamente aqueles que de um modo primeiro e mais particular receberam o PNL. Neste sentido, o primeiro momento de relação com a escola passou por um

contacto informal de auscultação no sentido de informar sobre os objectivos da investigação e de saber da disponibilidade de participação no projecto em causa. Posteriormente, no início de Setembro, foi formalizado o pedido, através de carta dirigida ao conselho executivo [Anexo 9]. Nesta, explicitavam-se sumariamente o tema do estudo e seus objectivos assim como o tipo de informação que pretendíamos recolher na escola. O pedido foi remetido, pelo presidente do conselho executivo, ao conselho pedagógico.

Foi dada resposta positiva de colaboração da escola à investigação, depois de auscultados os professores envolvidos.

Demos, então, continuidade aos contactos estabelecidos com o órgão directivo e com os diferentes professores para dar início ao estudo empírico.

Relativamente ao conselho executivo, sentimos de imediato uma disponibilização total de informação e foi evidente o espírito de cooperação, desde logo entendido por parte dos dirigentes da escola como uma estratégia de viabilização de um estudo que provavelmente teria um impacto positivo na escola.

O primeiro encontro com o presidente do conselho executivo permitiu, por isso, desde logo que a entrada na escola se processasse com o máximo de naturalidade.

Efectivamente o desejo pessoal de que a pesquisa não se impusesse na escola convergiu num modo semelhante de entendimento sobre a participação, em contexto natural, dos docentes a envolver, por parte do presidente do agrupamento. De modo a que o contacto seguinte com os professores não fosse mediado pelo presidente do executivo, obviando assim uma tentativa de instrumentalizar a sua posição de poder sobre os colegas, procurámos um contacto pessoal, informal, primeiro com os coordenadores de cada departamento e posteriormente com os professores dos 4.º anos e os professores de Língua Portuguesa do 6.º ano de escolaridade. Este primeiro encontro presencial visou sobretudo esclarecer os objectivos da investigação e seduzir os professores no sentido de se tornarem co-participantes do estudo empírico.

É importante referir a nossa preocupação em não subverter nem contaminar a essência desta investigação com factores externos aos seus objectivos, tendo no entanto a consciência de que um estudo deste género corre sempre o risco de sofrer intoxicação de factores alheios à sua área de intervenção.

Deste primeiro momento, destacamos as atitudes de cooperação por parte dos coordenadores de departamento e da professora coordenadora da biblioteca.

Relativamente aos professores a envolver foi clara adesão de alguns e a resistência em graus diferenciados de outros. Particularmente positivo deste primeiro contacto com os professores foi ter percebido que efectivamente estes profissionais

integravam a sua participação num contexto de iniciativa pessoal. Podia assim continuar a tomar forma um projecto de investigação que passaria a envolver não só o presidente do conselho executivo, como os presidentes de departamento, o professor coordenador da biblioteca e três professores do 4.º ano de escolaridade e dois professores do 6.º ano, os alunos e os seus pais. A opção por integrar diferentes actores no estudo prende-se com o desejo de favorecer uma perspectiva mais alargada para compreender as lógicas de funcionamento da escola.

Acordámos os momentos mais adequados para a realização de entrevistas aos participantes.

O desenho da investigação empírica comportava igualmente a possibilidade de observação de momentos lectivos previamente planificados em torno da leitura de um livro.

Pretendia-se adoptar uma perspectiva de observação naturalista (Estrela, 1984) que nos permitisse descrever e conhecer os modos de formação leitora privilegiados pelos professores no tempo dedicado à leitura no âmbito do PNL. A focalização era, pois, centralizada no *dizer* e *fazer* do professor.

Procurámos, assim, em concordância com as professoras, a gravação de um conjunto de aulas, sequenciadas. A escolha do momento dessas observações foi acordado com as professoras de modo a criar o mínimo de perturbação na dinâmica das actividades. Todas foram unânimes em escolher o terceiro período para observação de aulas.

Iniciámos, então, o estudo empírico com a realização das entrevistas no final do primeiro período, por considerarmos ser este um tempo mais propício à problematização das vivências iniciais do processo de recepção do PNL na escola, sem que nos impuséssemos num tempo que, por ser inicial, pudesse não criar espaço para a reflexão quer da emergência do processo quer do percurso já efectuado.

No segundo período, a permanência na escola e o contacto com as professoras fez-se sobretudo no sentido de clarificar e apresentar alguns dados, tendo sido igualmente feita a leitura do projecto educativo e das actas do departamento de Língua Portuguesa do conselho de docentes do 1.º Ciclo, e ainda dos conselhos de turma.

Durante este período, pudemos igualmente acompanhar as actividades de dinamização da semana da leitura. Dos contactos informais que ia realizando com as professoras, foi evidente uma crescente resistência à entrada de um observador munido de câmara de filmar em sala de aula. Uma das docentes referiu que a observação não poderia ser filmada, pelo que optámos então por um registo pessoal do que vimos, ouvimos e sentimos nesses momentos. As formas de resistência iam

adquirindo novos contornos, tendo sido necessário voltar a tranquilizar os professores sobre a natureza não avaliativa do processo. Ainda assim, o projecto inicial de observação de sequências de aulas em volta de um livro deu lugar à observação de três aulas, e aquele que havia sido considerado o momento ideal para observar práticas com o mínimo de artificialismo acabou por aparentemente, no discurso dos professores, não o ser.

Nas margens da análise dos discursos fomos percebendo como o espaço de aula e da acção pedagógica e didáctica está associado a uma topografia de segurança que importa preservar. Efectivamente, os docentes geriram de forma diversa as propostas de participação na investigação, tendo igualmente condicionado o sentido da mesma. Os contactos e diálogos estabelecidos com os actores envolvidos visaram a nossa integração no meio, procurando anular a potencial estigmatização do nosso papel na escola, especificamente na maioria dos professores que nos desconheciam.

Na nossa inicial inserção na escola procurámos estar atentas ao estabelecimento de uma relação de confiança que favorecesse uma relação de *informalização da distância social e cultural* (Caria, 2000) de modo a que não fosse perigada a espontaneidade das interacções a observar. No entanto, tal como já referenciado noutras investigações (Caria, 2000), a nossa opção também pela recolha de dados através da observação de aulas levantou obstáculos vários. Como Caria sentimos

“que esta técnica de recolha de dados traria enormes ou mesmo intransponíveis resistências à nossa presença na escola, devido à associação existente (conhecida por via da experiência dos estádios) entre tal observação e o desenvolvimento de processos de avaliação profissional externa” (Caria, 2000: 80).

O contexto actual de reformulação do estatuto da carreira docente, nomeadamente o processo de avaliação de desempenho docente, poderá ter agudizado esse sentimento de resistência à entrada de um observador em sala de aula, ainda que reiteradamente tivéssemos explicado a natureza não avaliativa do estudo.

Reconhecemos, então, que em investigação nenhum projecto é capaz de se conter nos limites em que inicialmente foi concebido. A aproximação ao território de acção dos professores evidenciou um acesso por vezes reservado, condicionado, tendo confluído na (im)possibilidade de outros itinerários de investigação.

Importa registar que a resistência à abertura da sala de aula a outros olhares que não os do professor e o dos alunos está registado pela investigação, e não é exclusivo do cenário nacional. Ainda assim, o contexto de perturbação latente que encontrámos na escola decorrente das alterações do estatuto da carreira docente

agravou o descontentamento dos professores e criou níveis de resistência superiores ao que era expectável.

O gesto verbal de uma professora “Se soubesse o que sei hoje teria dito que não...”, a recusa de outra em participar no estudo e a proibição de filmar por parte de outra professora, ainda, marcaram um tempo de negociação difícil que poderia perigar o sentido de um estudo que se pretendia realizado com o mínimo de factores perturbadores do seu contexto natural.

O efeito prático desta semiocultação traduziu-se numa reorientação metodológica. A intenção inicial de observação sistemática de práticas de leitura dos professores envolvidos foi transformada na observação de uma sequência mínima de aulas, tendo-se decidido alargar a todos os professores do 1.º ciclo e de Língua Portuguesa do 2.º ciclo o questionário final. Este permitir-nos-ia conhecer o envolvimento dos professores de Língua Portuguesa e do 1.º ciclo no PNL, acedendo assim à parte visível do seu pensar e sentir profissionais. Através das entrevistas, pretendíamos surpreender no seu discurso traços de espontaneidade, de singularidade. Pela sua análise, queríamos conhecer os seus autores, os seus modos de dizer e de fazer, configurando alguns traços da sua história profissional, vendo o que se semi-desocultava entre as linhas e quadrículas do inquérito.

Deste modo, o instrumento que usámos predominantemente foi a linguagem: a linguagem com que cada professor quer expressar aquilo que deseja, aquilo que quer de algum modo guardar e silenciar, aquilo que se quer dizer, procurando dentro de si uma expressão que esgote o sentir e seja capaz de dizer o indizível experienciado.

Sabemos, no entanto, que a palavra é sempre uma acção de aproximação ao pensamento e à sua representação da realidade, pelo que expressar a experiência no universo do discurso situado e modelizado em função do sujeito que o enuncia e do contexto que o envolve nem sempre é tarefa fácil. Acresce a esta dimensão, o facto de o investigador, ser também um ser de linguagem, condicionando, por isso, a reconstrução da acção do professor pela palavra.

A triangulação de dados que procurámos concretizar emerge pois dessa necessidade de objectivar, através da entrevista, questionário e análise documental, o que escapa por natureza à revelação. A opção por não considerar os dados recolhidos a partir da gravação de aulas decorre do facto de a sequência de aulas ser mínima.

Ainda assim, no alinhar do pensamento em palavras, encontramos um campo de compreensão e, por isso, procuramos reconstruir as experiências evocadas e explorar os limites da linguagem explícita, as reticências, as meias palavras intercaladas de silêncios.

Procurámos pormo-nos no lugar do inquirido, tomando o seu partido para poder interrogá-lo a partir do seu ponto de vista, visando excluir perguntas forçadas e deslocadas.

Descobrimos então que há na entrevista um ser que quase se esconde, mas que num esforço de cooperação acaba por se revelar na abertura ao investigador, às suas provocações, a uma certa intimidade cujos riscos de invadir se procuram atenuar através de fórmulas de cortesia, de abertura a um discurso de sinceridade, construído no sentido da comunicação. Neste movimento circular da fala e da escuta, actualizam-se possibilidades que aparentemente estão em letargia. Constatamos alguns movimentos de “despertar”, de descoberta de valores ainda não interiorizados. Efectivamente, a possibilidade de reflectir e de significar pela fala os significados das suas práticas parece, em alguns momentos, redimensionar o sentido da sua profissionalidade.

Pelas entrevistas vamos percebendo que a possibilidade de dar nome ao que aparentemente não constitui um discurso de novidade, “já fazíamos isso”, permite no entanto reafirmar a existência do que se fazia, redefinindo-se assim as relações entre as práticas e os seus sentidos. Este processo de [re]conhecimento emerge da possibilidade de os professores se situarem no universo que é a sua prática, na sua relação com um conjunto de significações que o PNL corporiza.

Estas entrevistas permitem um valor de encontro, de descoberta na identificação com aquilo que favoreceu esse cruzamento. Esta possibilidade de expansão do Eu, que a entrevista favorece, ocorre no professor entrevistado mas também na pessoa do investigador, e nesse sentido as entrevistas realizadas constituíram pontos de aproximação, evocação, exclamação, invocação, formas de [re]conhecimento .

Importa ter presente que a tentativa de olhar por dentro o interlocutor foi feita com o pudor necessário, não raras vezes, o retraimento, marcador do respeito que procurámos ter no movimento de avanço pelo desconhecido que são as ideias do outro.

Para além dos aspectos considerados, importa sublinhar que das entrevistas sobressai sobretudo um uso normal, quotidiano do dizer, e não tanto o seu uso transgressor, transformador e lúdico. Não encontramos na fala dos que se falam, marcas de um jogo verbal, que a linguagem permite, como se ao *homo loquens* já não fosse permitido ser um *homo ludens*. O discurso metafórico, expectável num professor de língua portuguesa, é escasso e pouco transgressor, como se o tempo não permitisse a alegria transgressora da palavra.

A opacidade que em parte caracteriza os usos quotidianos, por se fixar na referencialidade, reduz de algum modo o espaço do investigador para encontrar na materialidade da fala o *eu* que se projecta, como se pela subtracção da palavra, o que se sente fosse relegado para um plano secundário e, assim, também figurasse mais inacessível.

Conscientes das limitações inerentes às opções metodológicas, procuramos ainda assim descobrir os matizes mais subtis do sentir profissional dos professores entrevistados, conscientes, no entanto, de que a linguagem, instrumento de trabalho do professor, nem sempre representa o que acontece na escola, na sala de aula, e que nem sempre as palavras usadas para descrever o que aí ocorre definem exactamente o que se está a passar nela.

Nesta ordem de ideias, os materiais disponibilizados permitem ressignificar os dados recolhidos nas entrevistas e no questionário.

3. O agrupamento e o PNL

O Agrupamento Vertical de Escolas do nosso estudo é composto por uma escola básica do 2.^o e 3.^o Ciclos (escola sede) e por quatro escolas do 1.^o Ciclo e Jardins de Infância a freguesias pertencentes a um distrito do centro do país.

No ano lectivo em que realizamos o nosso estudo, 2007/2008, a escola acolhe 513 crianças e alunos: 75 na educação pré-escolar, 204 no 1.^o ciclo, 97 no 2.^o ciclo e 137 alunos no 3.^o ciclo. As actividades escolares são asseguradas por 62 docentes.

Na caracterização deste agrupamento não verificámos nenhuma particularidade que pudesse ser um factor explicativo para uma maior ou menor adesão à partida ao PNL, a não ser a constatação de uma certa cultura de escola, apoiada na sensibilidade a projectos ligados a questões de literacia.

Esta característica é desafiante para perceber como um projecto da natureza do PNL vai ser incorporado pela instituição a diferentes instâncias.

a. O Projecto Educativo

A análise que realizámos do Projecto Educativo da escola permite verificar que este parece integrar as finalidades do PNL: alargar as competências e hábitos de leitura. Efectivamente, há uma preocupação em identificar situações, sentidas como particularmente problemáticas, nomeadamente, o facto de os alunos do agrupamento serem oriundos de meios sociais diferentes,

“um mais urbano e outro mais rural, revelando em alguns casos carências económicas, sociais e culturais que se configuram problemáticas, impedindo, em alguns casos, um percurso marcado pelo sucesso educativo” (Projecto Educativo, 2006: 10).

No mesmo documento podemos constatar que, relativamente ao nível de escolarização dos encarregados de educação, 72% possuem nível escolar igual ou inferior ao terceiro ciclo do ensino básico. No Projecto Educativo do agrupamento, dá-se igualmente conta de que

“há uma percentagem de 34% de operários ligados à construção civil e 29% a laborar no sector industrial. Relativamente às mães 50% estão enquadradas no sector de prestação de serviços, com uma maior incidência na indústria têxtil, e 26% são domésticas, marcando uma persistência estrutural da relação entre as actividades profissionais e o nível académico” (Projecto Educativo, 2006: 10).

De modo semelhante são identificadas como problemáticas dificuldades de aprendizagem,

“devido, em grande parte, à falta de empenho, de hábitos de estudo, de organização do trabalho escolar, ao não acompanhamento das tarefas escolares por parte dos Encarregados de Educação e, não menos importante, a baixas expectativas face à importância da Escola na formação do indivíduo em termos sociais, culturais e profissionais” (Projecto Educativo, 2006: 10).

A consecução dos objectivos do Projecto Educativo, associados aos valores e referenciais programáticos e curriculares que a escola elege como referências modelares, parece emergir de um investimento ao nível dos recursos físicos, pedagógico-didácticos, especificamente os meios multimédia e audio-visuais existentes. Assim, registre-se que o envolvimento da escola no Projecto Escolas Navegadoras desde o início, em Fevereiro de 2005, permitiu a aquisição de um conjunto de recursos de que destacamos os quadros inteligentes, existentes em todas as salas do edifício sede, projectores multimédia, computadores portáteis, câmara de vídeo digital, câmaras fotográficas digitais, televisões, vídeo - gravador, leitor de DVD's, retroprojector e rádios.

Na mesma linha, sublinha-se também a importância da existência de duas salas/laboratórios de informática da escola-sede, entendidas pela comunidade escolar como meios pedagógico-didácticos importante e consequentemente muito requisitados por toda a comunidade educativa (Projecto Educativo, 2006).

Para além destes recursos perspectivados como fundamentais para a promoção de situações de aprendizagem, destaque-se ainda o papel determinante da biblioteca escolar como um suporte do trabalho realizado nas várias disciplinas, clubes, projectos e mesmo actividades dos alunos do 1.º Ciclo e Jardins de Infância.

Relativamente às escolas do 1.º ciclo, verifica-se que existem investimentos diferenciados. Assim, a escola que funciona na sede de freguesia, além da recente biblioteca escolar no seu espaço, tem em cada uma das suas salas um quadro inteligente e 65 computadores portáteis, conhecidos como *tablets pc's*, as restantes escolas estão equipadas com 2 computadores e uma impressora multifunções (Projecto Educativo, 2006).

No Projecto Educativo, assume-se a estratégia de ultrapassar a assimetria verificada através da participação semanal dos alunos destas escolas em aulas de informática nas duas salas existentes, cada uma delas equipadas com 13 computadores.

Relativamente às bibliotecas escolares do agrupamento, verifica-se a existência de uma no edifício sede e duas em diferentes escolas da freguesia. As restantes escolas do agrupamento não têm biblioteca escolar⁵⁷.

⁵⁷ Esta situação é de algum modo colmatada com a circulação de maletas de livros.

O agrupamento assume a biblioteca como um espaço central, integrador e de integração de toda a comunidade educativa. Através dela valorizam-se e concretizam-se as grandes linhas de acção dos Projectos Educativo e Curricular de Agrupamento, nomeadamente *o desejado desenvolvimento de competências de informação e de hábitos de leitura*. Assume-se, conseqüentemente, a sua importância enquanto espaço de promoção de leitura e de desenvolvimento do currículo. Nesta perspectiva, a biblioteca está representada nas estruturas pedagógicas da escola e apoia e participa em todos os projectos e/ou actividades que decorram na escola, sejam estes da responsabilidade de Clubes, Departamentos Curriculares e Conselhos de Docentes.

Pensada para a comunidade escolar, a biblioteca é entendida como centro de recursos indispensável à preparação das suas actividades de ensino dos professores e ao estudo dos alunos:

“A missão da nossa Biblioteca será sempre a de aproximar a si os professores, fazendo com que utilizem nas suas práticas pedagógicas os recursos disponíveis, ajudando os alunos a procurarem e a saber utilizar a informação nos diversos suportes disponibilizados” (Projecto Educativo, 2006: 11).

O agrupamento reconhece a importância da candidatura concelhia, em 2003, à Rede Nacional de Bibliotecas Escolares do Ministério da Educação e da existência de um professor para a sua gestão e dinamização.

A base de dados informatizada, comum a todas as bibliotecas do 1.º ciclo do concelho, permite pesquisar a partir de qualquer uma delas o fundo documental existente nas outras, facilitando assim também o empréstimo inter-bibliotecas.

Neste projecto educativo, o entendimento da biblioteca como um recurso matricial do desenvolvimento individual é reiterado, frequentemente, nomeadamente, pela consideração das suas funções escolares e sociais:

“A missão destas bibliotecas é assim disponibilizar serviços de aprendizagem e recursos que permitam a todos os membros da referida comunidade tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação, de forma a complementar e enriquecer os manuais escolares e as metodologias de ensino e a promover hábitos de leitura desde o ensino pré-escolar (...) A Biblioteca é utilizada classicamente como local de estudo, mas também é já espaço de lazer onde se acede à Internet, se ouve música, se vêem filmes e se lê, permitindo, não só o aproveitamento dos tempos livres da comunidade educativa, como também uma formação de cidadãos informados e capazes de informar. Este espaço é igualmente peça fundamental no desenvolvimento de actividades lectivas, já que permite a utilização de obras de consulta, o acesso à Internet, disponibiliza diversificado conjunto de documentos audiovisuais e multimédia” (Projecto Educativo, 2006:12,13).

Ao nível do projecto educativo, assume-se também que a equipa da biblioteca é responsável pela promoção de exposições, semanas temáticas e concursos. A dinâmica

desse trabalho concretiza-se, promovendo a integração e responsabilização dos alunos no funcionamento da biblioteca, através do *Clube dos Amigos da Biblioteca*, responsável pela recuperação de livros e sua promoção em espaço escolar.

Para além deste recurso pedagógico, o agrupamento integra ainda diversos clubes e Projectos *Atelier Aberto* (pintura e tapeçaria); *Clube Europeu*, *A Palavra* (jornal escolar *Palavrinhas*) e *Clube de Teatro*; *Desporto Escolar*, *Clube de Fotografia*, *Clube Ciência Viva*; *Clube de Informática*, A.T.L 1.º Ciclo.

O Projecto Educativo da escola integra na sua concepção uma preocupação comum com a construção de práticas promotoras de desenvolvimento pessoal e social. A consideração do perfil de competências dos alunos à saída do ensino básico, assim como os valores que esta escola assume como orientadores da sua acção determinaram a criação e manutenção futura de projectos curriculares específicos:

“o nosso agrupamento orientará as suas práticas educativas por forma a despertar nas crianças e nos adolescentes os valores considerados essenciais, para que se tornem cidadãos conscientes, informados e participativos, como o comprova além da criação, no âmbito do Decreto- Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001, das *Oficinas de Escrita e de Leitura*, no 2.º Ciclo, e de *Oficinas de Matemática*, no 3.º Ciclo, as opções de *Teatro* e de *Música*, no 3.º Ciclo” (Projecto Educativo, 2006: 16).

De entre as metas definidas, destacamos neste projecto educativo o desejo de *promover a dinamização de experiências pedagógicas inovadoras e melhorar os resultados dos alunos nas disciplinas basilares do currículo, nomeadamente Língua Portuguesa*. Como estratégias de acção, considerando o domínio da Língua Portuguesa, assume-se neste documento a decisão de:

“Manutenção do projecto da Hora do Conto no pré-escolar; Dinamização de actividades de Biblioteca de Turma e Hora do Conto no 1º CEB; Manutenção das Oficinas de Escrita e Leitura no 2º CEB; Manutenção da oferta de escola da Oficina de Teatro no 3º CEB. Manutenção do Clube de Teatro e Jornal Palavrinhas; Manutenção do clube Amigos da Biblioteca; Organização de maletas livros” (Projecto Educativo, 2006:17).

A importância conferida no Projecto Educativo do agrupamento quer à biblioteca escolar quer aos projectos que envolvem o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, especificamente a Oficina de Escrita e Leitura, criada com o aproveitamento do tempo disponível, previsto na matriz curricular do 2.º ciclo, permite concluir a preocupação escolar por estas aprendizagens, num tempo em que ainda não existia formalmente uma medida política, especificamente pensada com o objectivo de promover competências e hábitos de leitura.

Sendo consentâneos com os objectivos do Projecto Educativo, o Plano Anual de Actividades e os Projectos Curriculares do Agrupamento integram acções coerentes com o mesmo. Deles destacamos, no âmbito do nosso estudo, a valorização de actividades de natureza cultural, em grande parte dinamizadas pela equipa responsável

pela Biblioteca escolar, e o Clube *A Palavra* responsável pela dinamização da Feira do Livro e do Jornal Escolar, como espaços de aprofundamento da relação afectiva e intelectual entre os alunos e os livros, enquanto promotores e valorizadores da Literatura Portuguesa e Literatura Universal assim como da diversidade textual e como lugares de publicação e divulgação de textos da comunidade escolar.

Relativamente aos planos curriculares de turma disponibilizados pelos professores do 2.º ciclo destacamos a sua preocupação com linhas de acção articulada entre as diferentes áreas disciplinares, nomeadamente pela selecção de competências e conteúdos transversais. Esta articulação faz-se sobretudo no âmbito das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Ciências da Natureza, Oficina de Escrita e de Leitura e Estudo Acompanhado e Área de Projecto. Os conteúdos programáticos da leitura e da escrita estão presentes nessa articulação. De modo semelhante, os conselhos de turma assumiram como um dos critérios de actuação comum o *Estímulo à pesquisa, selecção e organização da informação em diversos suportes documentais, tendo em conta a especificidade das diferentes disciplinas*.

A identificação das dificuldades dos alunos, nestes domínios, é acompanhada pela indicação de estratégias diferenciadas de superação. Destas estratégias pedagógicas de que destacamos a *participação reforçada nas actividades propostas* e da *necessidade de articulação com os encarregados de educação*, não encontramos uma valorização explícita de momentos de leitura recreativa e/ou orientada em sala de aula e/ou na biblioteca, ainda que esta seja identificada como um recurso de articulação comum. De modo semelhante, e ainda que os domínios da leitura e da escrita estivessem presentes nestes documentos, não encontramos neles referências ao Plano Nacional de Leitura.

b. A biblioteca

Topograficamente, a biblioteca da escola-sede onde realizámos a nossa investigação não é o centro para onde confluem outros espaços lectivos. No entanto, ela também não é devedora da imagem tradicional de um espaço exíguo, perdido num recanto mais ou menos escuro e triste que caracteriza algumas das bibliotecas que existem ainda na escola portuguesa. A sua organização por zonas funcionais, facilitando a circulação interna e o acesso a estantes abertas, coloridas e repletas de livros, colocados numa “zona de conforto visual”, fazem desta biblioteca um espaço confortável.

Mesas, cadeiras, expositores destinados a divulgar novidades e a promover actividades, expositores de jornais, revistas, secção de livros gerais de consulta, organizados por áreas temáticas e idades, estão harmoniosamente dispostos concorrendo para que a biblioteca seja um espaço apetecível e desejado pelos seus destinatários. O conforto e a extensão do fundo documental assim como a existência espaços e recursos de natureza multimédia favorecem um ambiente propício à leitura.

Esta biblioteca escolar, ainda que topograficamente não seja o centro da escola, parece ancorar em si grande parte do apoio à comunidade educativa, nomeadamente na dinamização de actividades próprias, assumindo-se como um dos pólos dinamizadores do Projecto Educativo da Escola e como recurso de apoio às suas actividades, nomeadamente, às actividades docentes.

Nesta estrutura desempenha um papel fundamental o “professor bibliotecário”. As aspas utilizadas revelam a reserva de quem reconhece nos professores afectos às bibliotecas uma formação não específica na área, exceptuando a sua coordenadora. Conjuntamente com mais dois professores, com redução de componente lectiva, e um auxiliar de acção educativa, o professor bibliotecário elabora o plano de actividades da biblioteca.

Do plano previsto para o ano em que decorreu o nosso estudo empírico, destaca-se uma preocupação por descentralizar práticas de promoção leitora, como se houvesse a consciência da (im)possibilidade de os professores e os alunos usarem a biblioteca como um recurso permanente. Assim, opta-se por prolongar a acção da biblioteca, fazendo-a sair do seu espaço, estendendo a sua presença aos mais diversos espaços da escola: salas de aula e restantes bibliotecas das escolas do 1.º ciclo. Para além desta dimensão, em grande parte assumida pela professora coordenadora e pelos alunos que integram o clube *Amigos da Biblioteca*, este é um espaço que se encontra de portas abertas das oito horas e trinta minutos da manhã e até às dezassete e trinta horas.

Esta parece ser uma biblioteca que ultrapassa o paradigma da conservação/preservação dos objectos de leitura, assumindo-se como um espaço de informação e de comunicação com os seus utilizadores.

A preocupação com a promoção de actividades que permitam um envolvimento dos utilizadores professores e alunos leitores é evidente:

“...usem a biblioteca como recurso (...) Eu digo aos directores de turma que a biblioteca é um recurso, ponham-no nas planificações; outro recurso é o fundo documental da biblioteca e os colegas já começam a pôr nas suas planificações e os departamento também nos recursos a biblioteca. E isso é muito importante. Sempre que há um relatório que tem de ser feito em pedagógico estou sempre a dizer falta lá a parte da biblioteca” (CBE).

Numa linha de intervenção estratégica semelhante, a promoção da biblioteca em si, enquanto recurso, passa por procurar consciencializar para a sua utilidade multiforme.

O que podemos depreender das palavras da professora é que a biblioteca, outrora um espaço mais distante, parece agora ser assumida como um lugar intermédio na construção de aprendizagens de leitura. Esta tem sido, efectivamente, preocupação que pudemos reportar a anos anteriores:

“É fundamental continuar a tarefa de aproximar os professores à Biblioteca, fazendo com que utilizem nas suas práticas pedagógicas os recursos disponíveis, ajudando os alunos a procurarem e a saber utilizar a informação nos diversos suportes disponibilizados. Será necessário ir ao encontro das necessidades de alunos e professores, criando procedimentos de difusão da informação mais céleres e orientados para uma maior articulação curricular” (Relatório de actividades da Biblioteca, 1996).

Se a compra dos livros é da sua responsabilidade, a preocupação em implicar os professores é uma constante:

“...todo este trabalho com os concursos, os livros, saem da biblioteca, ou seja, mas isto tem um trabalho colaborativo entre os colegas da Língua Portuguesa, o departamento. São eles que escolhem os livros, porque, porque eu não sou da área, tenho de fazer esse trabalho colaborativamente. Mas é depois a partir da biblioteca que tudo se organiza e se orienta para a sala de aula. Ou seja, eu acho que o PNL para nós não foi uma novidade, ou seja nós não mudámos muito a nossa forma de trabalhar. A nossa forma de trabalhar foi sempre esta. Quer dizer talvez alargássemos, tivéssemos mais a preocupação de extravasar para fora da escola, sobretudo envolvendo os encarregados de educação” (CBE).

Como espaço associado ao prazer e à informação, nesta biblioteca procura-se a promoção de um plano de actividades variado, de envolvimento de outros actores, em que o encontro com o material impresso e com as vozes que o divulgam parecem ser preocupação comum.

As actividades do plano da biblioteca integram três vertentes de intervenção: a de organização/gestão; de formação do utilizador e de animação/difusão.

Deste plano destacamos os encontros mais ou menos informais entre o professor afecto à biblioteca e os professores coordenadores de departamento e conselho de docentes.

Estes encontros visam sobretudo identificar livros em função dos interesses e necessidades dos alunos, pensar e divulgar acções, exposições, concursos e a aquisição de materiais de leitura:

“É sempre feito comigo e com a coordenadora de Língua Portuguesa. Temos reuniões informais quase semanalmente. Vamos falando sobre as actividades, por exemplo concursos, vamos alinhavando as actividades. E não há as actividades do PNL e as da Biblioteca. Eu costumo dizer não vamos abrir uma gaveta e fechar outra. Estamos

promover a leitura, a escrita, os hábitos de leitura, e é isso que o professor de o Português quer e é isso em que eu tento ajudar” (CBE).

“A selecção de títulos foi feita com a coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa, com a coordenadora das bibliotecas e com as educadoras. Seguiram-se as orientações gerais do PNL, embora não tenha sido possível adquirir um conjunto para cada nível de leitura, por limitações orçamentais, tendo-se optado pelo nível II em cada ano” (Acta da Equipa da Biblioteca, dez de Setembro de 2007).

“A actividade “Cesta de Livros”, para alunos de quarto e quinto ano, deverá ocorrer uma vez por período, esperando-se a colaboração do Departamento de Língua Portuguesa e da professora do Primeiro Ciclo, no que se refere à indicação de títulos. Esta actividade terá também em conta as sugestões bibliográficas do Plano Nacional de Leitura, para o quarto e quinto anos de escolaridade” (Acta da Equipa da Biblioteca, dez dias do mês de Setembro de 2007).

Da análise do plano de actividades da biblioteca e das actas referentes ao grupo que assegura a sua dinâmica podemos verificar, a realização das seguintes acções: a) inscrição de novos alunos como leitores utilizadores da biblioteca; b) visita guiada de início de ano para a comunidade educativa e formação sobre o sistema de organização do fundo documental C.D.U. (Classificação Decimal Universal) bem como a sinalética utilizada; c) Painel de divulgação de autores de diversas áreas literárias e científicas; d) recolha e selecção de notícias e artigos de opinião, organizados segundo a CDU e disponibilizados em dossiers temáticos e) *Rostos da Escrita*, através da exposição e divulgação de autores portugueses e estrangeiros e suas obras; f) Leitura trimestral de livros com suporte multimédia, feita pelo professor afecto à biblioteca, nas salas de aula g) Leitura em voz alta realizada pelos anos do 8.º ano de escolaridade dirigida aos colegas do 1.º ciclo; h) Concursos; i) Os *amigos da biblioteca*, clube de apoio a actividades de restauro do livro; ij circulação de livros, *Cesta de Livros*, para os alunos das escolas do 1.º ciclo que integram o agrupamento.; l) publicação da *biblionotícia* no jornal *Palavrinhas*, sobre os acontecimentos mais significativos ocorridos no âmbito da biblioteca; m) semana da leitura.

Ao imprimir-se uma dinâmica participada na gestão da biblioteca, assente no conhecimento dos seus utilizadores e na sua mobilização não apenas como utilizadores directos mas também como dinamizadores de acções concretas de natureza lúdica, a biblioteca surge como um recurso cujo horizonte de possibilidades formativas importa reter. Os alunos de diferentes anos de escolaridade são, pois, convidados a utilizar a biblioteca e a promovê-la quer através de acções pontuais quer pela sua participação em clubes. Os professores são também incentivados a desenvolver a suas actividades de promoção da leitura, integrando o plano de actividades da biblioteca do agrupamento.

Da leitura das Actas do grupo de trabalho da biblioteca podemos destacar: as sugestões sobre o sistema de arrumação de livros, nomeadamente os de Literatura, que foi dividida por géneros, a pedido dos professores do Departamento de Língua Portuguesa que consideraram ser esta a melhor forma de os alunos lhe acederem [Acta da equipa de trabalho da Biblioteca do dia 9 de Abril de 2008]; a partilha experiências de leitura realizadas no âmbito da Semana da Leitura e a existência de problemas de funcionamento nomeadamente de falta de auxiliares de educação, nomeadamente nas pequenas bibliotecas afectas exclusivamente ao 1.º ciclo:

“Em relação ao funcionamento da biblioteca [da escola com mais alunos do 1.º ciclo] como espaço aberto aos alunos e passível de ser utilizado, o balanço foi bastante negativo, uma vez que a funcionária que está afectada a este serviço foi frequentemente deslocada para outras escolas e para outros serviços, em virtude da falta de outros funcionários. Assim, a Biblioteca esteve fechada vários dias, o que foi motivo de muitas reclamações por parte dos alunos, muitos deles já com hábitos de leitura e de frequência da Biblioteca muito enraizados. Para que não se venham a perder estes hábitos, a professora J.J. irá promover uma sessão de formação informal para todos os professores do Primeiro Ciclo, visando o manuseamento do programa informático Bibliobase, de forma a possibilitar a todas as professoras as ferramentas mínimas que lhes permitam efectuar o empréstimo domiciliário aos seus alunos, na ausência da funcionária” [Acta da equipa de trabalho da Biblioteca do dia 9 de Abril de 2008],

A natureza destas actividades não constitui uma novidade nesta escola. Efectivamente se considerarmos o Relatório da Biblioteca escolar de 2005/2006 referente ao trabalho desenvolvido no ano anterior, podemos verificar que grande parte das actividades referidas já integravam o seu plano anual e decorriam do desejo de não só implicar todos os elementos da comunidade educativa, como da necessidade de aumentar os valores de utilização da biblioteca:

“Um dos problemas que inventariámos, no último relatório que apresentámos (...) era o que se relacionava com os números de empréstimo domiciliário. Vínhamos a verificar um decréscimo no seu número, o que nos preocupava, pois evidenciava hábitos de leitura pouco satisfatórios. Outro aspecto preocupante era o que se relacionava com o facto das pesquisas documentais serem feitas sobretudo na Internet, relevando para segundo plano o livro e até outros suportes informativos, como os CD's Rom. Nessa sequência, lançámos repto aos órgãos pedagógicos competentes para que reflectissem sobre as estatísticas, que sugerissem pistas de actuação, que colaborassem em todas actividades de promoção de leitura que se propusessem na Biblioteca e que potenciasssem os recursos lá existentes, nas suas práticas lectivas” [Relatório Anual de Actividades, 2005/2006: 7].

Parece haver, por conseguinte, na narrativa do passado, uma preocupação escolar com o livro e outros suportes de leitura. De algum modo, o investimento realizado confirma o crescimento de práticas de leitura, nomeadamente ao nível da leitura domiciliária, tal como podemos verificar no resumo estatístico apresentado no Quadro seguinte:

	LEITURA											
	EM PRESENÇA				NA SALA DE AULA				DOMICILIARIA			
	1ºP	2ºP	3ºP	TOT	1ºP	2ºP	3ºP	TOT	1ºP	2ºP	3ºP	TOT
1999/2000	1 838	2 401	1 538	5 777	246	987	466	1 699	292	493	268	1 053
2000/2001	2 112	1 896	1 219	5 227	395	586	288	1 269	452	528	232	1 212
2001/2002	2 043	2 813	1 614	6 470	513	1 073	633	2 219	303	455	275	1 033
2002/2003	2 030	2 238	1 105	5 373	502	1 216	378	2 096	383	353	220	956
2003/2004	1 598	1 646	1 032	4 276	590	591	383	1 564	157	121	83	361
2004/2005	1 371	1 210	985	3 566	349	533	444	1 326	280	175	163	618
2005/2006	1 434	1 600	1 015	4 049	447	430	361	1 238	994	706	351	2 051
2006/2007	1 290	1 435	969	3 694	403	603	487	1 493	710	852	520	2 082
2007/2008	1 161	877	743	2 781	749	504	468	1 721	926	707	559	2 194

Quadro 4 - Dados sobre práticas de leituras obtidos a partir das requisições e registos de empréstimo da Biblioteca (Relatório Anual de Actividades, 2006/2007:11)

A análise da evolução dos índices de leitura entre 1999/2008 permite ver que os maiores contrastes situam-se nos níveis de leitura em presença. O Relatório Anual de Actividades da Biblioteca justifica este decréscimo com o poder sedutor da Internet como suporte de leituras:

“Acredita-se que esta diminuição se deve aos diferentes suportes de informação disponíveis na Biblioteca e à utilização da Internet, forma mais atractiva de pesquisar informação pelos alunos.

Sem desprestigiar o uso das TIC no processo de aprendizagem, reconhecendo o seu papel ao nível da pesquisa, selecção e tratamento da informação, considera-se importante direccionar os alunos, de forma orientada, para a utilização das monografias e/ou outros suportes escritos quando são solicitados a desenvolver trabalhos de pesquisa, selecção e tratamento de informação.

Esse trabalho de sensibilização tem vindo a ser feito ao longo dos últimos anos, através da divulgação de outros suportes de informação existentes na Biblioteca, prestando informações e serviços personalizados aos professores das diversas áreas curriculares e aos alunos, quando na Biblioteca solicitam informação sobre determinadas temáticas” (Relatório Anual de Actividades da Biblioteca, 2006/2007: 10, 11).

Uma explicação possível para este decréscimo de leitura, no espaço da biblioteca, poderá estar relacionado com a subida de leituras em sala de aula e no espaço domiciliário. Pela análise do Relatório Anual podemos verificar, que a escola justifica o acréscimo de leitura em sala de aula por influência do PNL: “a leitura em sala de aula aumenta, também pelo aumento da circulação das obras lidas no âmbito do PNL” (Relatório Anual de Actividades da Biblioteca, 2006/2007: 12).

Os dados apresentados poderão ainda ser explicados, como sublinha o Relatório anual que temos vindo a seguir, pelo decréscimo de número de alunos na escola, valor situado nos 22,4%.

Importa destacar da análise dos dados a existência de “um aumento significativo da média de empréstimos domiciliários por aluno, que passa de 1,3 para 8,2, a partir de 2003/2004” (Relatório Anual de Actividades da Biblioteca, 2006/2007: 12).

evidenciando o esforço continuamente concertado entre os elementos da equipa de trabalho da biblioteca e a comunidade educativa:

“Esta leitura dos dados mostra-nos que os alunos, nos últimos anos, melhoraram os seus hábitos e o gosto pela leitura e pela frequência da Biblioteca, também, na minha opinião, pelo impulso das Bibliotecas do Primeiro Ciclo e pelo trabalho de incentivo à leitura e ao uso da Biblioteca aí desenvolvido, quer pelos coordenadores, quer pelos professores” (Relatório Anual de Actividades da Biblioteca, 2006/2007: 13).

A biblioteca parece assim assumir-se, nesta escola, como um centro irradiador de práticas de leitura.

c. Os professores

Na caracterização das professoras da escola tomamos por referência as professoras do nosso estudo: as professoras do 1.º e 2.º ciclos de escolaridade e as professoras que exercem funções de coordenação pedagógica.

Todas as professoras são licenciadas. A sua média de idades é de 44 anos, apresentando uma média de 19 anos de serviço.

Relativamente à formação na área da leitura, podemos verificar que as professoras durante o seu percurso profissional realizaram poucas acções de formação, cuja duração é mínima. Efectivamente, apenas duas professoras apresentam acções de formação com duração igual a 25 horas, realizadas no ano de 2005/2006, sendo que uma realizou uma formação de 50 horas, realizada no ano de 1995/1996. Apesar de não ter sido possível conhecer a formação contínua realizada por três professoras, podemos verificar que os restantes apresentam 1, 2 acções com duração de 6/7h horas.

Verificamos também que duas professoras do 2.º ciclo, desempenhando funções de coordenação pedagógica, apresentam cursos de pós-graduação na área da animação das bibliotecas escolares e da literatura.

Para além destes dados, importa referir que escola parece constituir para os professores um lugar desejado. Efectivamente, os professores que integram a nossa amostra perante a questão “Se pudesse ficar na escola AA gostaria de o fazer?” (Q. 2) respondem na sua maioria de forma afirmativa. Apenas três professores manifestam o desejo de não estar na escola, invocando como argumentos motivos de não proximidade com o local de residência, e desses, dois referem as condições físicas e os recursos disponíveis como factor de desejo de afastamento. A justificação de permanência na escola através da indicação de bom ambiente escolar, pois oito em treze professores assinalam este item [8/13], de condições físicas/recursos

disponíveis [6/13] e de razões de ordem geográfica/local de residência [5/13] permitem-nos perceber que a escola é vivenciada como um espaço desejado.

O PNL é uma medida política que visa o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita e de hábitos de leitura. Assim, importa neste espaço de caracterização da escola conhecer as práticas de leitura dos actores que a constituem.

Relativamente ao modo como os professores vivenciam a sua relação com a leitura e os seus objectos, importa ver que perante a pergunta “Gosta de ler?” [Q. 3] estes se dividem entre os que afirmam gostar *Muito* [7/13] e *Bastante* [6/13]. Sobre as preferências de leitura [Q. 4] veja-se que os professores declaram com forte expressão a sua preferência por romances [12/13], dividindo-se quanto ao gosto manifestado nomeadamente de livros técnicos/estudo [6/13] e revistas e jornais [7/13].

Não deixa de ser significativo que a escala mais valorizada seja *Gosto mais ou menos*, aspecto que indicia algum distanciamento dos professores face aos géneros textuais apresentados.

O afastamento face à leitura, enquanto prática pessoal, parece confirmar-se no número de livros lido. Efectivamente, perante a pergunta “Quantos livros costuma ler, normalmente por ano?” [Q. 5], verificamos que os professores lêem maioritariamente *menos de dez livros* [7/13], sendo que cinco professores declaram ler *entre dez e vinte livros* [5/13] e apenas um professor declara ler *mais de vinte livros* [1/1]. Assim, estes professores declaram gostar de ler, referindo que o não fazem mais frequentemente por falta de tempo.

De modo semelhante, consideram que a sua experiência leitora pode influenciar as suas opções pedagógicas, não referem, no entanto, qualquer livro/texto particularmente significativo no domínio da sua formação.

A análise das entrevistas corrobora as características que apresentamos.

d. Os alunos

Se os professores parecem revelar uma relação de algum modo demarcada da leitura, não evidenciando uma atitude entusiasta face a esta actividade humana, não deixa de ser também relevante a existência de uma atitude semelhante por parte dos alunos. De facto, perante a pergunta “Gostas de ler?” [Q. 3], podemos verificar que se os dados apresentados nos permitem assinalar a existência de uma relação positiva com a leitura, por parte dos alunos do 1.º ciclo de escolaridade, certo é que relativamente ao 2.º ciclo, parece constatar-se um entusiasmo relativo.

Apesar de não possuímos indicadores de um decréscimo nos valores do prazer de ler, a percentagem dos alunos que gostam muito de ler é inferior, no grupo de alunos do 2.º ciclo, [37.3% contra 64.3% do 1.º ciclo] o que nos poderá fazer questionar se esta não será uma tendência de uma construção contínua no sentido de um afastamento face à leitura, aspecto comum com os estudos que referenciámos anteriormente.

Ainda assim, quando sugerimos aos alunos que indicassem *o que gostariam de ter consigo num quarto* (Q. 10), as três opções mais valorizadas pelo universo total dos inquiridos⁵⁸ são *um amigo* (92%), *um televisor* (75%) e *um livro* (71%), confirmando que apesar de ser uma terceira escolha, o livro faz ainda parte do seu universo afectivo, constituindo um bem simbólico.

Considerando a questão “O que mais gostas de ler?” (Q. 5), os textos que se enquadram nos valores superiores a 50% são de natureza diversificada. Estes dados sugerem que a nossa amostra estudantil gosta de textos que espelham realidades que fazem parte dos seus interesses, das suas experiências. Efectivamente, veja-se como os alunos parecem valorizar, na opção *Gosto Muito*, Histórias de Aventuras e Mistério, Banda Desenhada, textos na Internet (websites, emails, blogues). Ler noutros suportes parece também constituir um capital de valorização que importa não desconsiderar.

Estes dados serão objecto de interpretação mais aprofundada, em momento posterior, quando considerarmos os dados referentes ao questionário dos alunos.

e. Os pais

Dos 98 pais que constituem a nossa amostra, 94% pertencem ao sexo feminino.⁵⁹ Estes dados são congruentes com a tendência para serem as mães a exercer a função de encarregado de educação.

Relativamente às habilitações académicas, verifica-se uma dispersão de habilitações e um investimento frágil no capital escolar. Efectivamente, podemos verificar que 41% da nossa amostra possuem habilitações até ao 6.º ano, sendo que apenas 17% são detentores de formação superior. A nossa amostra parece confirmar

⁵⁸ A opção por apresentar valores em conjunto decorre do facto de não haver grande disparidade entre as percentagens referentes a cada ciclo de escolaridade.

⁵⁹ Foram entregues 260 questionários aos pais dos alunos do 1.º e 2.º ciclos. Por comparação com os questionários distribuídos, a taxa de resposta foi de 37.6%, num total de 98 indivíduos. Destes, 90% são encarregados de educação dos alunos da nossa amostra. Verificou-se assim, que os indivíduos que responderam ao nosso questionário são pais dos alunos que constituem a nossa amostra e que manifestaram consciência de integração no PNL.

os dados que referem que 72% dos pais dos alunos do agrupamento possuem habilitações até ao Ensino Básico.

Os pais dos alunos do 1.º ciclo apresentam maior nível de escolaridade do que os pais dos alunos do 2.º ciclo:

A atitude genérica dos pais face à leitura é lida através das respostas dadas à pergunta “Gosta de ler?” (Q. 3). Relativamente a esta questão, podemos ver que gostar de ler parece ser uma característica que divide os inquiridos. Efectivamente, estes se não excluem o prazer da leitura, também não parecem unânimes na sua afirmação. Assim, os pais parecem claramente divididos entre *Gostar muito* (47%) e *Gostar mais ou menos* (50%).

O padrão de respostas apresenta diferenças estatisticamente significativas do gosto de ler em função das habilitações académicas, verificando-se claramente que quanto maior é a escolaridade mais os pais declaram gostar mais de ler. Assim, dos pais que têm escolaridade até ao 6.º ano, apenas 24.3% declaram *Gostar muito de ler*, sendo que 68.2% declaram *Gostar mais ou menos*. Dos pais com formação até ao ensino secundário, 55% declaram *Gostar muito de ler* e 42.5% declaram *Gostar mais ou menos*. Dos pais com formação superior, 82.3% declaram gostar muito de ler.

Relativamente às preferências de leitura, estas dispersam-se, recaindo preferencialmente nas revistas (44.9%), romances (42.9%) e jornais (37.8%), sendo particularmente desvalorizadas as leituras de textos na internet (58.2%), banda desenhada (54.1%) e texto dramático (50%).

Os padrões de interesse parecem apontar no mesmo sentido dos resultados obtidos no estudo *A Leitura em Portugal* (Santos *et al.*, 2007), especificamente pela preferência da leitura de revistas pela população feminina, maioritária na nossa amostra, parecendo, no entanto, afastar-se quanto à leitura de jornais, preferência marcadamente masculina no estudo referido.

Estes inquiridos parecem não estar particularmente seduzidos pela leitura, Efectivamente, e apesar de não termos questionado sobre práticas de leitura cumulativas, quando questionámos sobre “Quantos livros costuma ler, normalmente, por ano?” (Q. 5), verificamos que predominam os pequenos leitores (cf. Santos *et al.*, 2007) entre os pais dos alunos de ambos os ciclos: 44% declaram ler menos de 5 livros, 39% entre 5 e dez livros e 6% refere não ler.

São os pais com menor escolaridade que declaram ler mais, conforme quadro a seguir:

Escolaridade	Menos de 5 livros	Entre 5 a 10 livros	Mais de 10 livros	Nenhum
Até ao 6.º ano (41 pais)	36.5%	48.7%	3%	3%
Até ao secundário (40 pais)	55%	35%	2%	2%
Licenciatura (17 pais)	35.2%	41%	3%	1%

Quadro 5 – Número de livros lidos por ano, pelos pais

Podemos constatar, ainda que não tenhamos questionado de modo exaustivo sobre práticas formais e informais de literacia familiar, que a compra de livros, realizada por sugestão dos filhos ocorre esporadicamente. De facto, perante a pergunta “O seu filho tem pedido para comprar livros para levar para a escola?” (Q.11), verifica-se uma maior percentagem de respostas no item *Às vezes* (43%), sendo a discrepância em relação aos outros itens bastante relevante: *Poucas vezes/Nunca* (32%) e *Muitas vezes* (15%).

A oferta de livros parece ser igualmente esporádica: 46% dizem fazer *Às vezes*, 34% *Muitas vezes* e 20% *Poucas vezes/Nunca*, sendo que a percentagem dos livros oferecidos pelos pais é superior à percentagem dos livros pedidos pelos filhos.

Ainda, assim, parece-nos relevante a disponibilidade de aquisição de livros revelada pelos pais e o interesse dos filhos, podendo esta ser capitalizada pela escola, como meio de favorecer o envolvimento das famílias. As formas de envolvimento com a família terão pois de se ampliar no sentido daquilo que estas valorizam. Se a escola poderá promover a possibilidade de as crianças levarem livros para casa, favorecendo o envolvimento com as famílias, o movimento inverso poderá igualmente constituir um meio de envolvimento.

Apesar de a investigação ter evidenciado a importância não só da frequência como da natureza das trocas que ocorrem em torno das actividades de leitura, questionámos os pais apenas sobre a frequência de leitura e/ou narração de histórias aos filhos. Assim, perante a pergunta “Costuma ler/contar histórias ao seu filho” (Q. 13), os pais indiciam alguma valorização desta prática, pois 48% declaram fazer *Às vezes*; 22% *Muitas vezes* e 30% *Poucas vezes/Nunca*.

Se relacionarmos as práticas de ofertas de livros aos filhos (Q.12) com o hábito de ler/contar histórias (Q. 13), verificamos que dos pais que oferecem livros *Muitas vezes*, 29.4% referiram também ler/contar histórias *Muitas vezes* e 60.6% referem fazê-lo *Às vezes*.

Dos pais que referiram oferecer livros *Às vezes*, 20% referiram ler livros aos filhos *Muitas vezes*, 42.2% referiram ler *Às vezes*, 35% referiram ler *Poucas vezes* e 2.2% referiram *Nunca*.

Em sentido semelhante, face à pergunta “Fala com o seu filho sobre livros porque ...” (Q.14) verificamos que a interacção decorrente das práticas de leitura surge sobretudo porque o *filho quer falar sobre episódios ou partes de um livro que leram na escola* (83%); *quer ouvir ler* (61.2%); *quer pedir livros* (61.2%); *precisa de ser incentivado para ler* (61.2%) e *não lê quase nada* (28.6%).

Podemos ler nestes dados alguma evidência de que se os pais estão preocupados com a necessidade de incentivarem práticas de leitura, os filhos demonstram igualmente essa necessidade, partindo deles a iniciativa da interacção.

Relativamente ao item mais expressivo *porque filho quer falar sobre episódios ou partes de um livro que leram na escola*, os pais assinalam-no maioritariamente com valor 1, o que não deixa de evidenciar o interesse dos alunos por partilhar com família as aprendizagens escolares.

Importa, igualmente, referir que relativamente ao item menos valorizado *Não lê quase nada*, apenas 21.4% dos pais dos alunos do 1.º ciclo o assinalam, podendo significar que esta não constitui uma preocupação dos pais destes alunos. A maior valorização deste item por parte dos pais dos alunos do 2.º ciclo pode significar a consciência sobre o distanciamento dos filhos face à leitura. Ainda assim, não encontramos diferenças significativas entre os pais dos alunos que frequentam ciclos diferentes, nomeadamente quanto aos itens *quer pedir livros*, *precisa de ser incentivado para ler*. A marcar a diferença nas representações dos pais parece ser o item *quer ouvir ler* expressivamente assinalado por 71% dos pais dos alunos do 1.º ciclo, sendo este um item menos valorizado pelos pais dos alunos do 2.º ciclo.

Sintetizando, importa referir que a expressão do gosto de leitura e das respectivas práticas por parte das pessoas que constituem esta escola legítima, de algum modo, a implementação de uma medida política como a do PNL. Efectivamente, a relação com a leitura não parece particularmente intensa nem entusiasta, deixando antever a necessidade de uma intervenção política no sentido da sua promoção.

4. Potencialidades do PNL e lugares de geração de um projecto

Saber por que se faz algo, saber por que se pretende fazer algo permite atribuir sentido ao agir, sendo esta dimensão uma condição para reflectir sobre a acção realizada, de modo mais seguro e eficiente.

De modo semelhante, há uma tensão projectiva no futuro que se ancora na dinâmica do presente, pelo que importa conhecer as razões que implicaram os professores nas propostas do PNL, percebendo o seu *locus* de gestação, de forma a clarificar o sentido das suas opções de acção futuras.

Considerando a pergunta “Enumere três razões para participar no PNL...” (Q.7), para o que se apresentaram 10 itens (*participação na dinâmica de inovação da escola; incentivos financeiros para a compra de livros; o Plano favorece o desenvolvimento de competências de leitura; a escola está integrada na rede de bibliotecas e era natural a participação; a disponibilização de livros para os alunos de meios sócio-culturais desfavorecidos; desejo de mudança de práticas de promoção de leitura; aproveitar um espaço curricular para motivar para a leitura sem a obrigatoriedade de cumprir o programa*), verificamos que os docentes encontram *na necessidade de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita* um primeiro plano de motivação para integrar o PNL: treze em treze respondentes (13/13). Das razões apresentadas pelos professores, destacamos, assim, o facto de todos os inquiridos terem assinalado a possibilidade de o PNL poder favorecer o desenvolvimento de competências de leitura, sendo que no universo da amostra (treze indivíduos), onze inquiridos atribuíram valor 1 a este motivo (11/13).

É, por conseguinte, no espelho do PNL, no reconhecimento das suas potencialidades formativas, que os professores maioritariamente encontram um espaço para o desenvolvimento de competências de leitura. Ao assinalarem este item, os professores parecem também fazer emergir, entre linhas, a necessidade de intervenção numa área deficitária que, por sê-lo, obriga a repensar modos de acção pedagógica. Nesta perspectiva, os professores parecem aproximar-se dos objectivos do PNL de promoção de competências de leitura e de escrita, verificando-se uma zona de convergência ao nível dos seus discursos sobre a não leitura e as suas implicações:

“Os resultados globais de estudos nacionais e internacionais realizados nas últimas duas décadas demonstram que a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar” (Relatório síntese do PNL).

Considerando a proximidade semântica dos itens *incentivos financeiros para a compra de livros e disponibilização de livros para os alunos de meios socioculturais desfavorecidos*, o total de dez ocorrências (10/13) poderá ser indiciador de que o professor encontra, no PNL, um espaço de abertura, capaz de permitir operacionalizar recursos fundamentais para o desenvolvimento de competências de leitura, reconhecendo-se na disponibilização de livros, em particular para os alunos mais carenciados, um papel determinante da sua formação leitora.

Os professores parecem, assim, acordar no papel social da escola em favorecer condições de emergência de leitores pela disponibilização gratuita de livros e suportes de leitura vários. O discurso dos professores, mais uma vez, parece revelar uma zona de convergência com o discurso político, nomeadamente, quando neste se afirma, como linha de intervenção, a necessidade de: “Estimular nas crianças e jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família” [Relatório síntese do PNL].

A importância da disponibilização de livros e as possibilidades de leitura que estes encerram parecem reunir consensos entre discurso político e professores.

Se os argumentos mais valorizados parecem encontrar numa motivação de natureza extrínseca motivos para integrar as propostas do PNL, o terceiro item *Desejo de mudança de práticas de promoção de leitura*, com valores substantivamente mais baixos (6/13), pois apenas seis professores o referenciam, evidencia o desejo pessoal de mudança ao nível das práticas. Não deixa, no entanto, de ser significativo que um professor tenha referenciado este item como razão principal para a sua participação no PNL, tendo-lhe atribuído valor 1, e que dois professores o referenciem como a segunda razão mais relevante. Podemos talvez ler nesta opção um reconhecimento de abertura, proporcionado pelo PNL, a práticas de leitura demarcadas do espaço tradicional da aula assim como alguma curiosidade relativamente às suas propostas. Percebemos, igualmente, que os professores que o assinalam são predominantemente professores do 1.º ciclo.

Os professores consideram ainda, numa escala de menor valorização, a possibilidade de se *aproveitar um espaço curricular para motivar para a leitura sem a obrigatoriedade de cumprir o programa* (5/13), o que de algum modo evidencia, desde logo, que estes cinco professores encontram neste espaço um modo de promoção da leitura distanciado do rigor normativo do programa, associando-o predominantemente a uma dimensão de fruição lúdica, aspecto que nem sempre anda associado à disciplina de Língua Portuguesa, apesar de o programa de 1991 conferir uma importância destacada à leitura recreativa. A partir destes dados podemos perceber como uma parte dos professores parece associar o PNL a um espaço distinto da aula, especificamente quanto ao seu objecto de ensino.

O número de menor ocorrências (3/13) considerando o *item Participação na dinâmica de inovação da escola* parece mostrar a menor importância atribuída à escola como um valor catalisador da acção dos professores.

A leitura das respostas dos inquiridos a esta questão não deixa de confirmar que o sentido da adesão parece emergir não tanto de razões de ordem pessoal, estando os

alunos no centro de todas as preocupações, nem tão pouco da integração num colectivo suficientemente mobilizador. No entanto, não deixa de ser significativo que três professores assinalem a integração da escola na rede de bibliotecas como razão para a sua participação, como se dissessem haver uma dinâmica escolar e extra-escolar que favorece a recepção de um Plano como o PNL.

É na leitura mais atenta das entrevistas que podemos clarificar os sentidos legitimadores da acção dos professores.

Das entrevistas realizadas, podemos ver também que há vozes que confirmam que a integração do PNL em contexto escolar não decorreu de uma decisão vertical, imposta, antes ponderada em função do interesse dos alunos:

“A decisão veio do órgão de gestão que apareceu com a proposta com toda documentação, dizendo que ia haver PNL, então perguntaram-nos o que achávamos, vamos aderir, não vamos aderir, e toda a gente decidiu participar porque achámos que seria interessante para as crianças (Prof. V.).

O processo para esta professora é pois algo cujas motivações aparentemente extrínsecas a si convergem com o seu modo de estar na profissão. Não deixa de ser igualmente significativo que a Prof. V., quando questionada sobre as vantagens e desvantagens do Plano, tenha iniciado o seu discurso com uma pausa imediatamente enfatizada pela repetição da pergunta “vantagens?” como se a sua evidência não constituísse motivo para eventual reflexão. A resposta à pergunta mostra como parecem ser os alunos os seus beneficiários principais: “São o impacto nas crianças, o gosto pela leitura o interesse não só pela parte das TIC, pelos filmes, mas também pelos livros, pelo cheiro dos livros” (Prof. V.).

É, por conseguinte, a valorização de práticas de leitura “A motivação para a leitura. Todos nós nos queixamos que os miúdos não lêem (Prof. N.)” e sobretudo o resgate do livro aparentemente ameaçado, pelo império multimédia, o que galvaniza a generalidade dos professores, de algum modo expresso na verbalização de uma imagem particularmente bela. Para recuperar o cheiro dos livros, uma professora diz no volume da sua voz maiúsculada: “Eu... antes de ler um livro cheiro o livro, dou a cheirar.” A imagem vai-se disseminando no objectivo de criar o gosto pelo livro e pela leitura que permite aceder ao seu conteúdo: “Levá-los a ter gosto em ler um livro, a levá-los a ter a curiosidade de saber o que está lá dentro e para lhes desenvolver capacidades, capacidades para pensar, raciocinar descobrir coisas” (Prof. V.).

Esta professora, à semelhança das colegas parece confirmar uma identificação com a preocupação política com o livro, expressa pelo PNL:

“Estimular nas crianças e nos jovens o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família [...] Criar oportunidades de leitura e contacto com os livros em espaços não convencionais de leitura [...] Proporcionar às escolas livros e outros recursos de informação [...] Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das actividades de leitura e a informação sobre livros e autores” (Relatório Síntese do PNL).

A (re)descoberta das vantagens do Plano vai tomando também novas formas, e esta professora (Prof. V.), já depois de ter falado sobre as suas desvantagens, não deixa de juntar ao seu discurso a voz de um colectivo, respondendo à questão da possibilidade de o PNL poder ser um meio de ajuda e de diversificação de livros para ler, nomeadamente, pelos alunos, de meios socioeconómicos mais desfavorecidos:

“Eu falo a nível pessoal, mas no conselho de docentes toda a gente refere isso porque as crianças lêem muito mesmo os de um nível social mais baixo. Tenho um caso de uma criança da minha turma em que os pais não sabem ler e o miúdo tem um interesse fantástico. Esta semana foi buscar um livro e em três dias leu o livro em casa. Daqui já diz tudo. O livro está a chegar também a estes miúdos, porque são motivados para a leitura mas também têm o livro para poder ler” (Prof. V.).

Em algumas entrevistas vamos percebendo que as razões para integrar as propostas do PNL vão surgindo, como se não fossem claras ainda para os professores:

“Tenho um menino que não tem livros em casa e devora livros, é o primeiro a requisitar livros da biblioteca itinerante. E o PNL vem ajudar. Dá-lhes um conhecimento mais amplo do que existe...” (Prof. A.).

Se a dimensão formativa do Plano é evidente, é na possibilidade de acesso a livros diversificados e à obrigatoriedade da sua leitura que se continuam a encontrar razões para aderir:

“Há um grande leque de obras a que os alunos têm acesso muito mais facilmente e isso é salutar, é muito bom que eles possam tomar contacto com outras obras e que as tenham de ler” (Prof. N.).

Em sentido semelhante, outra professora corrobora a possibilidade de esta medida política permitir a disponibilização de livros e a promoção da leitura:

“Em princípio o Plano irá permitir superar uma desvantagem que temos sentido e que é a falta de leitura, a falta de gosto de ler. O computador fá-los esquecer um pouco o gosto que é pegar num livro e ler. O PNL vai despertar nos alunos esse gosto. O PNL trouxe livros para a escola. Houve aquela semana dedicada à leitura em que pelo menos trabalhou-se alguma coisa. Desvantagens, não sei, talvez as escolas que não receberam os livros as sintam” (Prof. I.).

Num discurso rápido, esta professora apresenta, desde o primeiro momento da sua entrevista, a ideia de que o PNL permitirá superar a falta de práticas de leitura e do gosto de ler e constituir um concorrente às Novas Tecnologias da Informação, parecendo assim desconhecer que os bons leitores são cumulativos do ponto de vista

dos suportes de leitura utilizados, e que utilizadores das novas tecnologias são simultaneamente leitores de livros (Lages, 2007). O que motivara Platão e a sua negação da escrita como sedicioso concorrente do património da oralidade, conhecido de cor, parece ainda espelhado nestes professores que vêem nos novos suportes da cultura escrita um sinal de perigosidade para o livro e para a leitura.

A professora não deixa também de ser crítica, apontando a necessidade de fazer chegar os livros a casa dos alunos mais desfavorecidos, reconhecendo que a sua existência permitirá mais práticas de leitura: “Na escola eles podem ler mais, mas seria bom que eles tivessem algumas ofertas para eles terem os seus próprios livros em casa” (Prof. I.).

Se o PNL parece criar para estes professores um horizonte de possibilidade de encontro com o livro, ele é, simultaneamente, associado a uma possibilidade de abertura à promoção de práticas de leitura associadas ao prazer, sendo que esta é uma das dimensões que próprio Plano mais enfatiza:

“A ideia terá sido essa, a de modificar um pouco mentalidades, até mesmo do próprio professor, para que este saia daquela rotina de ler textos sempre do manual, dar a possibilidade de as crianças saberem que há obras, como se consultam, como ir a uma biblioteca, tudo isso vai alargar horizontes” (Prof. I.).

A imagem clarividente do despertar para o gosto parece objectivar-se no número de livros que chegam à escola e em particular em algumas actividades, nomeadamente, as que decorrem da semana dedicada à leitura. Se o PNL é sobretudo sentido como a possibilidade de ter livros, esta professora não deixa de desocultar a importância da realização da Semana da Leitura, espelhando, no entanto, um certo cepticismo face ao impacto do PNL, quase restringindo-o às actividades realizadas durante essa semana.

Em sentido diferente, explicado talvez pela colocação tardia da professora na escola, a participação no PNL decorre sobretudo como cumprimento de uma obrigação: “Já tinha conhecimento que existia o PNL e no conselho de docentes foi-nos dito que teríamos de ler obras e trabalhar com os meninos” (Prof. A.). Quando insistimos na possibilidade de existirem outras razões para essa adesão, a professora diz rapidamente:

“Para motivar os alunos para ler, porque eles tinham muito poucos hábitos de leitura e agora noto que eles têm mais. Quando estou a ler um livro, eles estão motivados para todos os dias ler um bocadinho” (Prof. A.).

Esta professora não deixa, também, de ancorar em si uma das razões principais para aderir ao PNL:

“Particularmente porque gosto muito de ler e sempre tive prazer em ler. Sempre tive livros na mezinha de cabeceira e achava, tenho pena, a começar pelo meu filho, que as crianças não tenham o mesmo gosto que eu tive pelos livros, e também porque a leitura desenvolve imenso a criatividade, a escrita, a correcção ortográfica. Mesmo agora com o PNL, as crianças vão ler os livros mais pequeninos, os que dão menos trabalho a ler... aos poucos penso que com PNL esse gosto se pode modificar” (Prof. A.).

Das entrevistas é ainda possível ver que a campanha de consciencialização colectiva sobre a importância da leitura que ecoa na comunicação social chega também à escola, e que acaba por envolvê-la:

“A visibilidade do Plano é inquestionável. Só falta afixar nas bombas de gasolina. Até os correios promovem concursos e a televisão faz menção a toda hora. Aos próprios alunos, se lemos alguma coisa nova dizem: isso é do PNL? Não deve haver português que não tenha ouvido mesmo que não saiba o que é. Mas está a ser bem divulgado” (Prof. N.).

A visibilidade social do PNL parece, por conseguinte, decorrer da sua divulgação ao nível dos meios de comunicação, confirmando a tendência observada a nível nacional (Costa e Ávila, 2008), e desejada pelo próprio Plano, ao assumir como objectivo: “Contribuir para criar um ambiente social favorável à leitura” (PNL, Relatório Síntese).

O que estas entrevistas nos permitem em alguns casos perceber é que se os professores reconhecem no PNL potencialidades formativas, no entanto, percebemos que há uma certa impossibilidade de reflectir sobre o Plano em si, evitando-se respostas concretas, sendo evidente uma certa preocupação de dar conta do impacto que este parece ter tido nos alunos e na escola, ainda que sem grande poder de objectivação.

As respostas à nossa insistência com perguntas que apontam para interrogações de teor semelhante mostram como o conhecimento que se tem do Plano decorre mais do contexto social do que de uma análise pessoal do mesmo: “Penso que sim....O Plano tem sido imensamente divulgado, nos meios de comunicação social” (Prof. P.).

Quando questionamos sobre aspectos concretos que pudessem constituir uma motivação acrescida de adesão, verificamos a fuga pela generalização de práticas. Se, por vezes, parece que poderíamos estar a falar de um outro qualquer programa de promoção leitora, importa ver que a professora significou e fez ecoar em si sobretudo a dimensão lúdica e afectiva, relacional da leitura, que este PNL parece legitimar:

“Eu gosto muito de contar histórias aos meus alunos. É uma coisa que me dá prazer. As sessões de leitura foram sempre, independentemente da oficina de leitura e escrita, uma das vertentes que eu nunca deixei de lado. E penso que os meus alunos também gostam de me ouvir contar histórias. Essa vertente é o chamar a atenção para obras muito engraçadas que eles podem ler, ler com prazer, tirar prazer da leitura, essa vertente foi a mais marcante” (Prof. P.).

O discurso entrecortado como que à procura das razões para participar no PNL, as hesitações que se vão sentindo quer sobre as actividades propostas pelo Plano, “Eu... pronto... a nível eu penso que estão adequadas..., o número de livros a ler. Eu não sei bem o número...” (Prof. V.) são características da maioria dos professores entrevistados, indiciando algum desconhecimento sobre o Plano, aspecto que, em dois casos, acaba por ser assumido pelas professoras quer no decorrer da entrevista quer nas conversas informais que foram sendo realizadas: “Eu não tenho... ainda muito conhecimento sobre as actividades sugeridas pelo PNL” (Prof. I.).

Começava, por conseguinte, a emergir a ideia de que este é um Plano que ainda não está verdadeiramente inscrito no imaginário dos professores, sendo que algumas das suas respostas parecem derivar de uma concepção de leitura como um bem naturalizado e não necessariamente politizado.

Importa ver, pela análise das entrevistas, como a importância dada ao item mais valorizado o *Plano favorece o desenvolvimento de competências de leitura* (Q.7) deixa transparecer a prevalência de um discurso de não leitura dos alunos. É a falta de hábitos de leitura, é a inexistência de práticas e do prazer de leitura que leva o professor à adesão a um Plano denominado nacional de leitura. Não deixa de estar, naturalmente, presente um sentimento de auto-responsabilização, uma vez que historicamente a escola é o espaço tradicional da formação de leitores, e os professores os seus mediadores privilegiados. Nesta ordem de ideias, havendo uma construção política colectiva sobre a necessidade de promover a leitura, é natural que o professor sinta o peso dessa representação e que a mesma condicione os seus modos de sentir e agir profissionalmente.

Outro aspecto relevante é que só aparentemente os professores parecem falar de motivações semelhantes. Efectivamente, se as razões apontadas pela maioria dos professores se podem enquadrar nas potencialidades do Plano para a inversão do sentido das práticas de leitura dos alunos, é ao nível dos órgãos de coordenação e de gestão que encontramos uma maior valorização da dinâmica da escola como razão emergente para integrar o Plano.

De igual modo, é no início de discurso que essa ancoragem na *dinâmica de inovação da escola* (Q. 7) é feita, como se fosse esse o motivo mais evidente para a participação no PNL. Assim, quer a coordenadora do conselho de docentes do 1.º ciclo (CCD) quer a coordenadora do departamento de Línguas (CDL) enfatizam essas dimensões, na abertura das suas intervenções:

“É sempre um desafio, e esta escola entra sempre nos desafios que lhe aparecem, não é? Também julgo que teve a ver com os resultados da avaliação externa, a nível do Português, mas mesmo que não houvesse esse problema nós aderíamos sempre,

estamos sempre abertos a desafios. Nós aqui não precisamos de um motivo externo para entrar em projectos (...). Houve portanto também alguma dinâmica das bibliotecas a ajudar à integração do PNL. Todas as pessoas trabalharam esse projecto não só em colaboração com as bibliotecas, pois a escola de AA tem uma biblioteca, a escola de BB também, e havendo coordenadores das bibliotecas, na altura, também ajudaram. (...) Mesmo sem haver Plano, nós já trabalhávamos muito neste sentido. Poderiam não ser os livros aconselhados por eles. Eu toda a vida me lembro de contar histórias aos meus alunos, de fazer uma leitura portanto aprazível no fim do dia, da aula, ou num momento em que vejo que estão irrequietos, eu entro com uma história. Agora é mais uma obrigação porque entrámos nele. Eu já fazia isso, sem PNL” [CCD].

O discurso vai-se repetindo no sentido de dar conta que o PNL encontrou na escola um clima favorável à sua adesão:

“Às vezes aparecem as propostas e no início andamos um pouco a nadar mas normalmente aderimos a estas coisas. E como já havia as bibliotecas das escolas, a possibilidade de enriquecer a biblioteca, o espaço, e isto era bom para os nossos alunos” [CCD].

Há, ainda assim, uma atitude de respeito institucional pelas propostas apresentadas, que não deixa no entanto de ser matizada, mais uma vez pela dinâmica escolar:

“Eu acho que era uma adesão que se impunha. Existindo o Plano teríamos de aderir. No entanto, a escola já estimulava muito os alunos para a leitura, através da existência de bibliotecas de turma com realização quinzenal. Este ano, de três em três semanas, em todos os anos à excepção do 9.º ano, em virtude de as obras de leitura extensiva serem muito extensas. Há dois anos, nós no segundo ciclo passámos a ter como oferta de escola uma Oficina de Escrita e de Leitura, planificada pelos professores que tinham essa oficina (eu e a L.). Isso veio trazer-nos o tempo, e no ano passado abandonámos essa planificação e passámos a ler as obras indicadas no PNL, com a realização de fichas de leitura, pesquisa sobre a vida dos autores. Não veio acrescentar muito àquilo que já fazíamos. Nós já tínhamos muitos momentos de leitura lúdica, nos restantes anos de escolaridade. Tínhamos um espaço mensal. Veio foi dar-nos mais tempo” [CDL].

É pois no discurso dos professores coordenadores que se evidencia como as medidas tomadas no âmbito da escola constituem um espaço facilitador e legitimador da sua integração no PNL. De modo semelhante, é nos seus discursos que podemos ler o reconhecimento da importância da rede de bibliotecas escolares para a integração no PNL.

As questões da promoção da leitura parecem, no entanto, confinadas aos professores de Português, uma vez que os coordenadores dos outros departamentos, referindo conhecer o Plano não estão envolvidos ou são implicados pontualmente por iniciativa do professor de Português:

“É uma iniciativa lançada a nível nacional, interessante para promover a leitura. Já fui ao site. (...) Neste momento não está. Se por acaso, como aconteceu, no ano passado, as colegas de Língua Portuguesa nos pedirem para participar participaremos, mas por iniciativa nossa não pensámos envolvermo-nos no Plano, mas estamos receptivos. A ideia que tenho é que não é um projecto que tenha muito a ver com a nossa área, ou se calhar até tem mas esta questão nem se colocou” [CDE].

“Também há ainda um bocadinho este preconceito se é para ler, os professores. de Português que escolham, não é o professor de Matemática, não sente como obrigação dele dizer “Escolhe/ proponho-te este livro...” esperam que seja o professor de Português a dizer este livro pode ser aproveitado na aulas de Ciências” (Prof. P.).

Apesar da inscrição da língua e da leitura como valores a promover no Projecto Educativo da Escola, não parece haver, nos representantes dos professores de outras áreas de conhecimento, uma consciência dos modos de operacionalizar a leitura numa lógica de transdisciplinaridade.

Pela voz do assessor técnico-pedagógico confirmamos um certo alheamento por parte de outros professores:

“Sabem de uma forma superficial aquilo que se passa, mas não tenho muitas informações sobre isso. Temos às vezes a colaboração pontual do departamento de Artísticas e Tecnológica, pedimos às pessoas até informalmente, ou até nos Conselhos de Turma: ‘eu precisava disto e daquilo. vamos fazer interdisciplinaridade... ahh.’ Este ano fez-se, pelo menos inicialmente de forma mais rigorosa. Nos outros anos, não. Nós chegávamos ao pé dos colegas e dizíamos olha nós precisávamos disto, achas que consegues fazer? *As Barcas*, por exemplo, foi o colega, o M. que fez a estrutura para *As Barcas* e já foram utilizadas uma série de vezes” (ATP).

É também no discurso deste professor que encontramos uma outra amplitude sobre o sentido matricial da adesão ao PNL.

“Acho que o PNL é uma boa ideia. Acho que colocar as crianças, os alunos desde o 1.º ciclo até ao 3.º a ler é uma ideia importante. O que nos devemos questionar é se isso já não era feito nas escolas. Acho que a nossa escola é um exemplo disso, pois, desde o 1.º ciclo até ao 9.º ano se faz biblioteca de turma de forma sistemática porque era planificado em bibliotecas de turma e oficinas de escrita e de leitura, no 2.º ciclo. No entanto creio que como medida generalizada a todo o país é importante, ainda que durante muitos anos tenhamos feito, mas provavelmente as outras escolas não o fariam. Nós temos um défice de leitura” (ATP).

A adesão ao PNL decorre, por conseguinte, não de uma imposição ministerial, mas do culminar de um processo com memória que o professor não quer deixar silenciar, e, que de algum modo, legitima institucionalmente o sentido das medidas tomadas internamente:

“Acho que as pessoas devem ter uma postura proactiva. Não devemos esperar indicações ministeriais para melhorar défices de leitura. Não quer dizer que essas indicações, orientações não sejam importantes. Mas as escolas depois de fazerem diagnósticos sabem o que devem fazer. E na área de Língua Portuguesa já há muito tempo que sabíamos o que fazer, já desde o final da década de 80/90 sabíamos que os alunos tinham bastantes dificuldades na expressão escrita e défices de leitura e isso só se consegue ultrapassar se lhes incutirmos o gosto pela leitura e promovendo actividades que promovessem o gosto pela escrita. As coisas não estão dissociadas. Nós tínhamos claramente essa noção de que era preciso que os meninos lessem, e essa preocupação era tão grande quer quando se fez o 1.º projecto educativo a sério, quando legalmente passou a ser uma exigência, ah... o 115/98, concluído em 2000/2001, nós já tínhamos como um dos vectores fundamentais do projecto educativo a Língua Portuguesa. E nessa medida o departamento tinha indicações

através do projecto educativo que a Língua Portuguesa era fundamental. E foi, por isso, que em departamento, as bibliotecas de turma, que tinham um carácter quinzenal, as oficinas de escrita e leitura, com periodicidade mensal foram sempre adoptados sistematicamente desde o 5.º ao 9.º ano” (ATP).

Como podemos ver, a integração das questões da leitura no Projecto Educativo faz-se sobretudo pela afirmação da disciplina de Língua Portuguesa no plano curricular e não tanto numa vertente transdisciplinar, aspecto que de algum modo pode explicar um certo afastamento de uma dinâmica articulada entre os vários professores da escola:

“O PNL não nasce do nada, nasce de certeza das boas práticas que havia nas escolas. O projecto educativo, que foi reestruturado em 2003, 2006, continua a ter como um dos vectores fundamentais a Língua Portuguesa e, nesse sentido, criaram-se um conjunto de outras estratégias também que tentam minimizar as nossas dificuldades. A criação da oficina de teatro no 3.º ciclo, a criação da disciplina de Oficina de escrita e leitura com carácter obrigatório e semanal, de 45m, portanto já não tinha a periodicidade quinzenal e mensal que tinha no 3.º ciclo, com carácter lúdico mas sobretudo o onde os alunos tivessem o gosto pela escrita e pela leitura” (ATP).

Parece haver, por parte desta escola, um percurso de avaliação e implementação de medidas promotoras de competências de leitura e de escrita construídas numa lógica de alargamento de experiências culturais, de fruição leitora e de investimento em actividades de linguagem, nomeadamente de escrita.

A criação da Oficina de Escrita e de Leitura na mancha curricular dos alunos do 2.º ciclo e a Oficina de Teatro para os alunos do 3.º ciclo, desde 2005, constituem segundo este professor medidas que, tendo sido tomadas pela escola, internamente, permitiram uma adesão natural às propostas do PNL.

Falar sobre razões para implicação pessoal e colectiva no PNL permitiu também perceber que nas dinâmicas de promoção leitora desta escola, a biblioteca se afirma como um centro de onde irradia grande parte dessa acção. Se a entrevista que realizámos com a sua coordenadora desoculta esse papel, certo é que ele é referido por outras vozes:

“Isso foi discutido em Conselho Pedagógico e creio que a primeira instituição a dar os primeiros passos foi a biblioteca e logo a seguir foi a Língua Portuguesa, nem podia ser uma coisa sem a outra. [...] Penso que foi a biblioteca até porque está ligada às bibliotecas escolares com o próprio departamento. Tenho ideia de que a M. terá impulsionado, quase de certeza, e em colaboração com a coordenadora que é a I., que como sabes é do 2.º ciclo” (ATP).

“Houve portanto também alguma dinâmica das bibliotecas a ajudar à integração do PNL” (Prof. V.).

“A nossa [biblioteca] é muitíssimo bem organizada, com uma gama muito variada de obras indicadas para a faixa etária dos alunos. Tem havido um esforço bastante significativo no sentido de equipar a biblioteca com obras importantes. Sobre tudo desde que o Plano começou a surgir. Houve reuniões com a professora M. e com os

professores do departamento que foram indicando as obras mais importantes para serem adquiridas. A esse nível funcionou bem. Houve uma maior abertura dos alunos e mesmo dos professores” (Prof. P.).

Da entrevista com a coordenadora da biblioteca, destaca-se essa mesma tendência: a biblioteca parece ter sido o centro irradiador do desejo. E este foi-se construindo na estratégia da sua coordenadora:

“Olha é assim, a ideia acabou por ser um pouco mais minha. Como sou eu que estou mais à frente destas coisas, sou eu que mando sempre a informação para o departamento de Língua Portuguesa, ou seja, toda a gente sabia, toda a parte burocrática e, por exemplo, sou eu que vou à página, vejo o quer há de novo, faço impressões, mando para o Departamento de Língua Portuguesa e depois as pessoas reúnem, dão as suas sugestões e eu reformulo o Plano. Foi assim que combinámos fazer, como eu tenho algumas horas para a biblioteca, foi assim que combinámos fazer” (CBE).

Do discurso desta professora emerge o recentrar dos motivos para a adesão, para além das questões de ordem financeira, na dinâmica da escola:

“A escola também já tem uma cultura de projectos. Nós, já desde 98, estamos na Rede e a biblioteca concorre a todo o tipo de projectos, portanto não íamos deixar de concorrer a este. Porque é sempre uma mais-valia [...] Fizemos projectos para a Rede de Bibliotecas Escolares. Em 2006, já fomos financiados, tivemos um projecto para o pré-escolar e o 1.º ciclo também financiado 10.000 euros. Aliás, porque o PNL também está relacionado com a RBE. Portanto, nós, que estamos integrados na rede, também temos algumas obrigações para com estes projectos que envolvem a Rede. Somos apoiados, portanto, desde que haja projectos que sejam uma mais-valia e que se integrem no nosso projecto curricular de agrupamento, aderimos. Há outro aspecto: a inovação, também é um aspecto a ter em conta, ou seja, o nosso projecto educativo e o projecto curricular de agrupamento têm essa vertente de inovação e de abertura. Ora seria contrariar as grandes linhas do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Agrupamento não apanhar estes projectos” (CBE).

Em suma, os professores, face à pergunta “Enumere três razões para participar no PNL” (Q. 7), ancoram as suas repostas, sobretudo, num discurso sobre a não leitura, consentâneo com o discurso social público de alguns “fazedores de opinião”, com os dados nacionais de literacia, confirmados por testes internacionais e com os objectivos expressos no próprio PNL. Naturalmente que, se estes modelizaram medidas políticas, a responsabilidade de a escola inverter essa lógica deficitária é assumida pelos professores como uma prioridade. Neste sentido, parece claro que a cultura desta escola integra uma preocupação, que é anterior ao PNL, com o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita dos alunos. A criação da Oficina de Escrita e de Leitura, assim como a explicitação no Projecto Educativo de estratégias da promoção de competências de comunicação parecem confirmar essa preocupação. A integração do PNL na dinâmica da escola parece, assim, favorecida por um passado escolar que tem na Escrita e na Leitura um domínio de intervenção prioritário. Esta representação

pode, de algum modo, também explicar o sentimento de continuidade de práticas de promoção de leitura que atravessa as palavras de alguns professores. Efectivamente, como veremos, os professores deixam transparecer, com frequência, a ideia de que as propostas do PNL não constituem um discurso de novidade, antes legitimam algo que já se fazia ou que se desejava fazer.

A disponibilização de recursos nomeadamente livros, favorecida pelo PNL, parece ser igualmente um argumento determinante. Não deixa de ser significativo que uma parte dos professores sinta um desejo de mudança de práticas e que seja ao nível dos professores que exercem cargos pedagógicos que se reconhece na dinâmica da escola um factor potenciador do acolhimento que o PNL teve. Julgamos que o PNL assume a importância de modificar práticas escolares de leitura, considerando, neste processo, fundamental a adesão do professor às suas propostas, o que pressupõe no discurso político a mudança de práticas para alguns professores:

“A situação é, sem dúvida, preocupante. No entanto, tanto a escola como as bibliotecas têm procurado intervir na promoção da leitura. E na verdade, nas últimas décadas, assumiram um papel central, desenvolvendo actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler. Entre essas actividades, destaca-se o trabalho de muitos profissionais, por vezes, tão discreto e reservado que permanece quase imperceptível: de professores que imaginam e aplicam por sua conta estratégias eficazes na sala de aula, de grupos de professores que planeiam em conjunto actividades, de equipas que concebem e desenvolvem bibliotecas escolares e mobilizam os colegas para colocarem o livro no centro da actividade lectiva, de bibliotecários que elaboram projectos inovadores e os dirigem aos vários sectores do seu público” [Relatório síntese do PNL].

Se uma parte dos professores parece identificar-se com o desejo de mudança de práticas não deixa de ser também relevante o sentimento de que o PNL parece constituir, para esses professores, uma possibilidade de aproveitar um espaço curricular sem a obrigatoriedade de cumprimento do programa, indiciando a interiorização do reconhecimento da nova medida política como um espaço de abertura e de diferenciação relativamente aos constrangimentos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa.

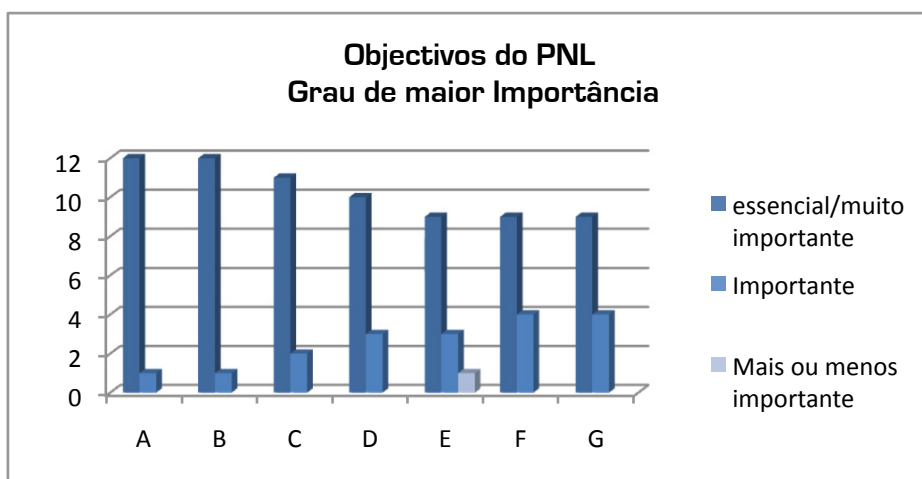
É, sobretudo, a partir das entrevistas que percebemos que a equipa responsável pela dinamização da biblioteca constitui o espaço onde se gera o movimento de adesão ao PNL e de mobilização dos professores.

5. Compreender e gostar: os objectivos do PNL

O conhecimento sobre a importância atribuída pelos professores aos objectivos do PNL foi construído partindo da questão “A partir da lista apresentada, assinale o grau de importância para cada um dos objectivos do PNL” (Q. 34). Importa situar as interpretações dos professores face aos objectivos inerentes a esta medida política, porquanto a identificação aos objectivos defendidos pelo PNL poderá favorecer a sua co-construção. Assim, podemos verificar que os professores do nosso estudo parecem revelar uma representação de leitura confluyente com a conceptualização apresentada nos documentos do PNL o que pode contribuir para a legitimação do PNL no contexto específico deste agrupamento de escolas, não deixando, no entanto, de revelar algumas ambiguidades.

Tendo presente as prioridades do PNL, e tal como podemos ver no gráfico 1 apresentado, *Gostar de ler e de escrever, ler todos os dias e intensificar a relação com o livro em casa* constituem os objectivos mais valorizados pelos professores.

Gráfico 1- Grau de importância atribuído pelos professores aos objectivos



A - Gostar de Ler e de Escrever; B - Ler todos os dias; C - Intensificar a relação com o livro em casa; D - Compreender e interpretar informação em diferentes fontes; E - Ler e Sintetizar Informação Relevante; F - Partilhar o Prazer de ler; G - Utilizar diversas formas de expressão

Considerando o grau de importância atribuído aos objectivos do PNL, importa ver que relativamente ao item mais sinalizado *Gostar de ler e de escrever*, nove inquiridos assinalaram-no como *Essencial*, três indicam-no como *Muito Importante* e um professor refere-o como *Importante*.

Os professores parecem, assim, revelar que, na hierarquia das condições de promoção da leitura, gostar é determinante. As atitudes positivas experienciadas na e

com a leitura e a escrita constituem, para estes professores, uma condição para a implicação dos alunos no seu processo de formação leitora. Importa antecipar desde logo, se este processo de formação do gosto é imputado exclusivamente ao aluno e/ou ao seu contexto familiar e/ ou se o professor reclama para si a responsabilidade de contribuir para ele, construindo-o didacticamente.

O segundo item mais valorizado *Ler todos os dias* (12/13) é referenciado por doze professores, em treze, como *Essencial/Muito Importante*, demonstrando confluir-se com o princípio da leitura diária defendido pelo PNL, e pela investigação, como modo de cultivar hábitos de leitura. Ler é, portanto, uma actividade diária cuja dimensão aditiva se traduzirá em mais desejo de leitura, indiciando uma ritualização desta actividade para que ela possa constituir uma competência.

Intensificar a relação com o livro em casa (11/13) surge como a terceira escolha mais valorizada como *Essencial/Importante* pelos inquiridos: Se nenhum dos itens assinalados anteriormente é da exclusiva responsabilidade da escola, ao assinalarem como terceiro objectivo mais importante a intensificação da relação com o livro no espaço privado, doméstico, os professores parecem reconhecer na família e na leitura privada uma motivação acrescida para promover práticas de leitura. O sentido desta valorização pode indiciar uma assunção da responsabilidade da escola na articulação das leituras escolares e privadas, uma vez que uma das dimensões do PNL é precisamente estreitar possíveis formas de articulação.

Os professores apresentam também com *Essencial/Muito Importante*: *compreender e interpretar informação disponibilizada em diferentes fontes de informação* (10/13), *ler e sintetizar informação relevante* (9/13), revelando partilhar com o PNL uma preocupação com a dimensão da compreensão leitora. A leitura parece ser para estes professores uma questão de compreensão e também de compreensão em função de diferentes tipos de texto.

A compreensão leitora é também perspectivada como um processo expressivo e comunicativo. De facto, a valorização dos itens *Partilhar o prazer de ler/objectos de leitura* (9/13), assim como *Utilizar diversas formas de expressão/comunicação* (ilustração, tecnologias da informação, dramatização) (9/13) parece corroborar esse sentido de que a compreensão e a expressão são duas faces da relação da criança com o mundo e com o conhecimento (Catalã, 2001).

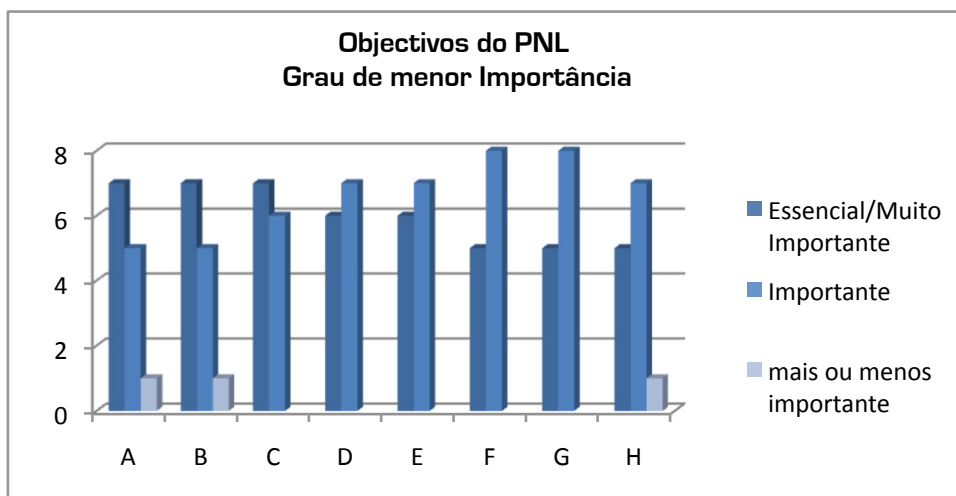
Menos valorizados surgem os itens *Ler livros/textos com graus de complexidade crescente* (7/13), *Intensificar a relação com o livro na biblioteca* (7/13) e *melhorar a auto-imagem do aluno leitor* (7/13).

A menor sinalização do item *Ler livros/textos com graus de complexidade crescente* [7/13] pode apontar para alguma ambiguidade relativamente à valorização dos livros sinalizada pelos professores, anteriormente, como uma das principais razões para a adesão ao PNL (Q.7) Efectivamente, os professores valorizam a existência de livros, possibilitada pelo PNL, mas não reconhecem no seu grau de complexidade um critério de selecção relevante. Este aspecto será confirmado, posteriormente, na análise dos critérios de escolha de livros.

Os objectivos apresentados, de forma mais ou menos explícita, pelo PNL, remetem para uma concepção de escola que fomenta a aprendizagem da compreensão da leitura, favorecendo-se, deste modo, o conhecimento do mundo. Na realidade, a investigação tem demonstrado existir uma correlação entre a capacidade de compreensão na leitura e o desenvolvimento da enciclopédia do leitor. De igual modo, se preconiza a aprendizagem dessa compreensão com recurso a diferentes formas de linguagem (Catalã, 2001).

Os professores estão conscientes da função intelectual, cognitiva da leitura ao valorizarem o objectivo *Compreender o mundo e as pessoas que o rodeiam*, ainda que dividindo-se entre os que consideram ser Essencial e Importante. Nesta ordem de ideias, apesar do destaque dado pelos professores à dimensão da compreensão leitora, pensada como capacidade de entender um texto escrito (Adam & Star 1982), como processo para obter informação a partir do escrito (Colomer & Camps, 1996), a (des)valorização do item *Ler livros/textos com graus de complexidade crescente* e da dimensão crítica e reflexiva da leitura não pode deixar de levantar algumas questões. Assim, se considerarmos, conjuntamente, a sinalização como Importante e Mais ou menos Importante, verificamos, (no gráfico 2 apresentado a seguir) como *Compreender-se melhor, relacionando textos com vivências pessoais* [8/13], *posicionar-se criticamente face aos conteúdos informativos* [8/13] são os itens considerados menos relevantes, assim como *Compreender o mundo e as pessoas que o rodeiam* [7/13], *Escrever a partir dos livros lidos*, [7/13], *Reconhecer o valor da leitura* [7/13]:

Gráfico 2 - Grau de menor importância atribuído pelos professores aos objectivos do PNL



A - Ler livros com grau de complexidade crescente; B - Intensificar a relação do aluno com o livro na biblioteca; C - Melhorar a auto-imagem do aluno leitor; D - Reconhecer o valor da leitura; E - Compreender o mundo e as pessoas que a rodeiam; F - Compreender-se melhor, relacionando texto com vivências pessoais; G - Posicionar-se criticamente face aos conteúdos informativos; H - Escrever a partir dos livros

Apesar da valorização implícita da escrita e da leitura como actividades que emergem dos interesses e capacidades dos alunos, não encontramos nestes dados uma ênfase expressiva na possibilidade de a leitura favorecer movimentos de identificação e de alteridade e de interrogação.

Julgamos que a ausência no PNL de uma conceptualização de leitura ancorada numa consciência pessoal crítica face ao material escrito, construída numa atitude de utilização dos textos, e que não aceita como válido tudo o que é lido e escutado (Catalã, 2001), pode concorrer para esta menor valorização.

Parece haver uma ambiguidade no discurso político entre essa menor valorização da necessidade de interrogar os textos e a explícita clarificação do papel da leitura para o desenvolvimento individual, colectivo e para o exercício da cidadania, tal como o PNL o apresenta:

“Para viver com autonomia, com plena consciência de si próprio e dos outros, para poder tomar decisões face à complexidade do mundo actual, para exercer uma cidadania activa, é indispensável dominar a leitura” (Relatório síntese do PNL).

Assim, apesar de o PNL defender a dependência do exercício da cidadania do desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, certo é que não é explícita ao nível das propostas de actividades a valorização dos textos como propostas de um mundo que importa interrogar e não aceitar passivamente.

Em sentido semelhante, ainda que neste Plano se faça apologia do desenvolvimento de competências de escrita, esta não é explicitamente apresentada como actividade promotora da compreensão leitora. Efectivamente, ensinar os alunos a escrever contribui para a promoção da compreensão leitora, na medida em que este processo favorece a consciência sobre os processos linguísticos, semióticos e expressivos mobilizados pelos autores para expressar e organizar as suas ideias. (Pereira, 2000; Catalã, 2001; Tauveron, 2002).

A não explicitação no PNL dos modos como a escrita pode favorecer a compreensão leitora pode contribuir para a menor valorização feita pelos professores.

Sintetizando, podemos verificar que a sinalização dos objectivos do PNL, feita pelos professores, evidencia claramente a valorização da dimensão do gosto de ler e de escrever, da prática de leitura diária e da necessidade de intensificar a relação com o livro em contexto privado.

Os professores parecem ainda conferir importância à questão da compreensão leitora e da partilha do prazer de ler, desvalorizando a necessidade de um posicionamento crítico e personalizado perante o que lêem. Considerando os objectivos mais valorizados podemos constatar como para estes professores ler, no âmbito do PNL, é sobretudo uma actividade que implica prazer, uma prática diária, sendo que o espaço doméstico surge claramente valorizado. Ler é também uma prática de compreensão em função de diferentes textos. Um aluno leitor será, por conseguinte, para estes professores um aluno que lê diariamente e também em casa, que compreende o que lê e sobretudo que sente prazer na leitura.

Importa ver que da escala apresentada, os professores assinalam em menor número o grau *Essencial*, sendo residual a sinalização de *Mais ou menos Importante*. Apenas *Gostar de ler e de escrever* reúne um consenso sobre a respectiva dimensão essencial.

Poderíamos pensar numa explicação centrada no facto de o PNL ser um dado novo, um projecto recente que ainda não teve tempo de mudar a representação mental que o professor tem acerca das concepções, dos valores e dos saberes delimitados neste Plano. Por ser um conceito novo, revela-se desconhecido e como tudo o que se desconhece produz medo, desconfiança, no entanto, grande parte dos objectivos, assinalados como *Importante*, não constituem novidade para o professor, pois, de algum modo eles estão presentes no Programa de Língua Portuguesa de 1991. Sendo o PNL também uma medida política, não poderemos ler nestes dados a dificuldade de os professores assumirem como essenciais e seus os objectivos deste Plano?

É certo que, ao valorizarem menos os objectivos *Compreender o mundo e as pessoas que o rodeiam, Compreender-se melhor, relacionando textos com vivências pessoais, Posicionar-se criticamente face aos conteúdos informativos, Escrever a partir dos livros lidos e ler textos com graus de complexidade crescente*, sinalizando-os como Importante, os professores poderão querer dizer que estes são objectivos de leitura para a aula de Língua Portuguesa e não necessariamente para atingir num contexto menos formal e lúdico de leitura. Sendo os professores do 1.º ciclo, os que claramente optam por valorizar menos estes itens, então, podemos inferir a existência de uma maior clivagem entre os objectivos da aula de língua e os do PNL, constituindo o PNL para estes professores um espaço de natureza mais lúdica. Independentemente desta leitura, estes dados podem também remeter-nos para um modo de ler que não contempla uma dimensão crítica e reflexiva dos conteúdos lidos. Os alunos poderão estar a ler para uma compreensão global e não necessariamente num movimento de apropriação pessoal e construção de conhecimentos que ampliem o seu universo de referências.

Se tivermos presente os objectivos valorizados pelos professores e os relacionarmos com os dados obtidos a partir da questão “Para si o ensino da leitura deve criar condições para...” (Q. 6), conforme gráfico 3 abaixo, podemos verificar que os professores valorizam sobretudo a dimensão *gostar de ler* (13/13). Esta dimensão coincide com um dos objectivos mais valorizados no âmbito do PNL. Se os professores assinalam ainda a necessidade de *criar hábitos de leitura* (11/13), não deixa de ser particularmente relevante o número reduzido de ocorrências relativas à leitura em função de diferentes objectivos: *partilhar valores/visões do mundo* (4/13); *ler com diferentes objectivos* (3/13) e *desenvolver sensibilidade estética* (2/13).

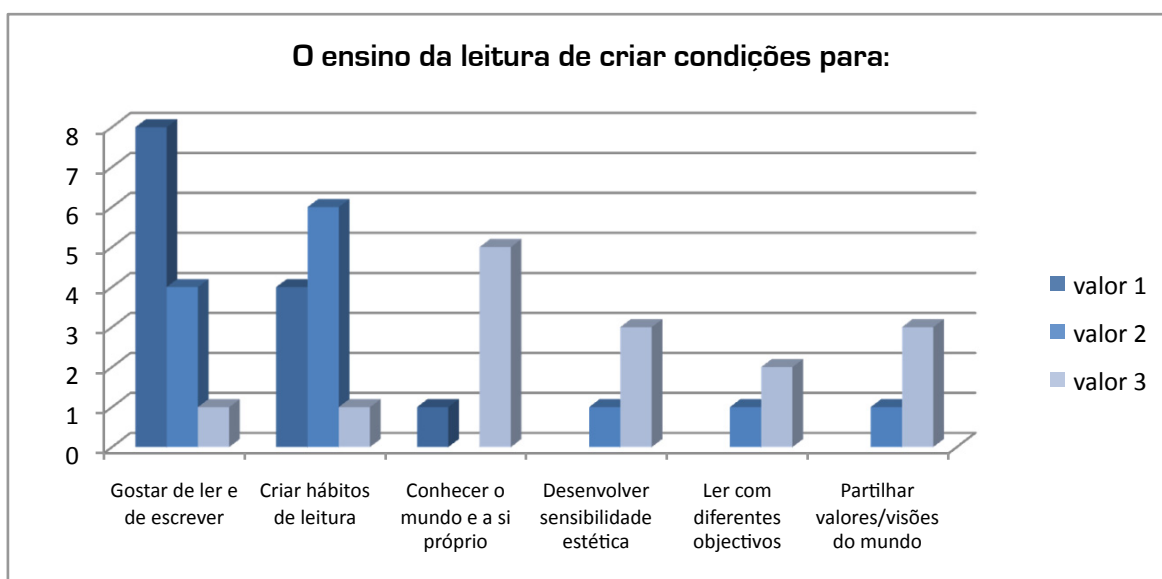


Gráfico 3 – O Ensino da leitura deve criar condições para

A quase diluição destes objectivos, evidenciada pela menor frequência de respostas, na maximização da necessidade de criar condições para gostar de ler e escrever e de criar hábitos de leitura pode indiciar que, quer no contexto de aula, quer no contexto mais específico do PNL, a compreensão leitora não é entendida como uma das competências cuja aprendizagem está dependente da leitura em função de diferentes objectivos e que a preocupação com a dimensão do belo e da partilha de sentidos pessoais e interpessoais de leitura é residual.

Ler, no âmbito deste PNL, para estes professores, não parece pois fazer parte de uma experiência estética, facto que não deixa de ser preocupante se reconhecemos a escola como espaço de formação integral para todos, devendo favorecer, consequentemente, para além de uma formação instrumental e social, uma formação de natureza estético-expressiva. Esta questão não deixa de ser relevante também se reconhecermos que a literatura, enquanto actividade humana, integra essa experiência. Não a valorizar é uma evidência de que a escola não está a potenciar o seu capital transformador.

As concepções de leitura, expressas pelos professores, são de algum modo coincidentes com o leitor competente que querem formar. Apesar de não termos colocado, no questionário, uma pergunta específica sobre o perfil do leitor, é nas entrevistas que essa construção ganha contornos mais definidos. Neste ponto consideraremos apenas as definições que os professores apresentam, quando os questionamos sobre o que consideram ser um bom leitor.

Um leitor competente, para estes professores, é sobretudo alguém que gosta muito de ler, manifestando curiosidade por outras leituras, evidenciando também ser criterioso nas suas escolhas. O leitor sabe, portanto, avaliar se as suas escolhas satisfazem os seus objectivos. Bom leitor é também o aluno que se entusiasma face às propostas do professor:

“Aqueles miúdos que quando eu digo hoje há aula de leitura não torcem o nariz nem ficam tristes. Ficam entusiasmados e tiram apontamentos. Um miúdo que não tem medo de ler. Acontecia-me que quando tínhamos de ler leituras obrigatórias, biblioteca de turma, os miúdos diziam “ó que seca; não podemos passar essa parte?” (Prof. N.).

“Nota-se a diferença de um bom leitor. Tem de ser um leitor que goste muito de ler, que tenha uma coisa que acho fundamental que é curiosidade para descobrir o que pode ler e que também tenha algum sentido prático para escolher as obras que vai ler com algum critério. Porque, enfim, nem tudo interessa ler, para estas idades, mas para isso os professores também cá estão para os orientar. Se eles são bons leitores eles vêm ter connosco e pedem-nos conselhos, não é?” (Prof. P.).

É junto dos professores do 1.º ciclo que a imagem de leitor competente se tece da capacidade para compreender informação. Este processo se é satisfatório para os

leitores é sobretudo produtivo no sentido em que através dele parecem ficar conquistadas outras competências verbais, outros saberes curriculares:

“É um aluno que lê, compreende, e que saiba escrever. Um bom leitor tem de se reflectir ao nível da escrita, da compreensão, da interpretação. E isto é fundamental também para a Matemática, está tudo interligado” (Prof. V.).

Se a capacidade de compreensão parece uma dimensão privilegiada por estes professores na definição de um perfil de um leitor competente, autónomo e proficiente (Sequeira & Sim-Sim, 1989), consentânea com a concepção do PNL, não é evidente que os professores reconheçam a capacidade de ler em função de diferentes objectivos, integrando também os seus conhecimentos prévios e a estrutura do texto que se lê, como critérios importantes na definição de um bom leitor (Guthrie & Anderson, 1999). Não lemos, na entrevista, uma valorização da capacidade para antecipar sentidos, ler e reler em função de objectivos de leitura, nem de monitorização, envolvendo capacidades metacognitivas (Keelley & Clausen, 2007).

Não vislumbrámos, também, de forma explícita uma valorização da capacidade de reagir emocional e criticamente aos textos, nem um entendimento de leitor como explorador de textos que aprende com eles, para além dos saberes escolares, e que os interroga, transformando-se ao ler-se no seu espelho.

Apesar de um certo alheamento dos professores relativamente a alguns traços definidores de um perfil de leitor competente, podemos verificar que se reconhece num perfil de leitor alguém que olha a leitura como uma actividade exigente que implica perseverança:

“Se calhar um aluno que pegue num livro, que consegue lê-lo do princípio ao fim, mesmo que seja um livro mais extenso e demore mais de um dia, e depois que consiga retirar do livro o que é mais importante, assimilar o que leu, e que ao mesmo tempo envolva nele alguma criatividade” (Prof. I.).

“Ler um livro é saber o que lá está. A criança tem de saber fazer o apanhado do que leu. Às vezes não apanhou nada porque não tem capacidade de concentração. Alguns mesmo eles próprios a ler não conseguem explicar [...] É o que lê e compreende e depois saber escrever, interpretar e não dar tantos erros” (Prof. A.).

Um leitor competente constrói-se também na proximidade e regularidade de leituras de diferentes tipos de textos e no reconhecimento da utilidade dessa relação. Nesse sentido, o leitor que a escola quer formar pode ler-se nas actividades e nos objectos que esta convoca.

6. A leitura, um objecto de conhecimento e de fruição

6.1 Actividades no âmbito do PNL

A leitura e a escrita são domínios prioritários ao nível da educação básica. A sua presença na escola é indiscutível quer pela focalização de que é objecto no âmbito dos programas quer pela clarificação da sua conceptualização no âmbito do PNL, integradora de um mais amplo entendimento das suas funções pessoais e sociais.

Nesta ordem de ideias, o PNL propõe uma diversificação de textos e um conjunto de dispositivos pedagógicos que o professor poderá escolher em função da natureza dos textos a ler, dos objectivos pretendidos e das reacções dos alunos. Ao nível do discurso político, explicita-se, claramente, a necessidade de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, estando o princípio do prazer presente nas propostas de actividades à volta dos textos. Pressupõe-se, pois, que no tempo de leitura realizado no âmbito do PNL, a leitura seja objecto de conhecimento e de fruição.

Neste processo, uma dimensão importante é a do agir com os livros e os textos em sala de aula. O que fazem então os professores com os textos que o PNL disponibilizou? A partir das práticas declaradas pelos professores procuraremos problematizar os sentidos das suas acções.

Considerando as propostas de tipos de leitura apresentados pelo PNL, pretendíamos saber aquelas que foram mais frequentes, tentando desenhar uma linha demarcadora entre o que era prática habitual e o que constitui alguma mudança decorrente do PNL.

Assim, perante a questão “ Dos modos de leitura sugeridos pelo PNL, indique três que tenha utilizado com maior frequência” (Q.17), os professores referem na sua totalidade *a leitura pelo professor em voz alta*, tal como podemos ver no gráfico 4, a seguir apresentado. Podemos, igualmente, ver a elevada frequência de *Leitura de excertos em voz alta, pelo alunos* (9/13), *Leitura individual em voz alta preparada em casa* (9/13) e *Leitura feita por um convidado* (6/13). Os professores parecem ignorar as restantes possibilidades de leitura propostas pelo PNL: *Leitura em coro* ou estilo jograis (0/13) *Audição de textos gravados* (0/13), *Leitura em parceria feita em voz alta com o apoio de um colega* (0/13).

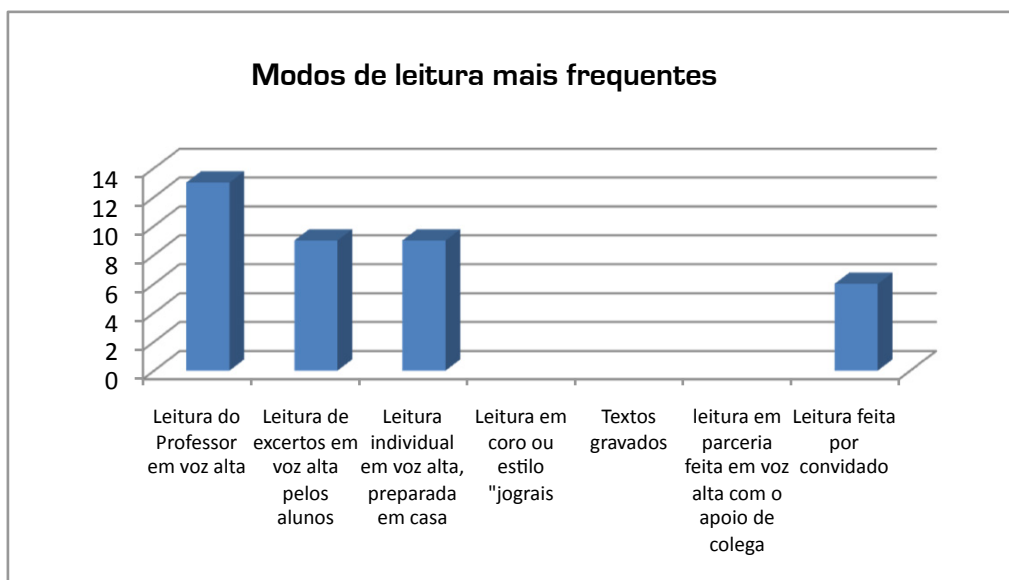


Grafico 4 - Modos de leitura mais frequentes

É nas entrevistas que podemos perceber como a valorização da leitura em voz alta feita quer pelo professor quer pelos alunos, predominante nas práticas escolares, tem subjacente o envolvimento afectivo com os textos. O professor é, por conseguinte, sentido como um factor de sedução e como um modelo facilitador da compreensão:

"Quando sou eu a ler com eles, gosto de me manifestar e rio e de lhe transmitir as minhas próprias emoções com o livro e acho que eles acabam por entender isso. (...) Mas o que a experiência me diz é que eles gostam é de aparato: tecnologia, porque se for para ouvir um texto eles gostam é do professor a ler em voz alta!" (Prof. N.).

"A leitura da obra é feita por mim e pelos alunos. Não resisto à tentação de ler. Quando vejo que já estão um bocadinho cansados ou quando se está a perder o fio à meada porque há alunos que não lêem tão bem, retomo e volto a ler. Intercalamos as leituras" (Prof. P.).

"... o professor diz, "mas nós temos muitos livros na biblioteca" mas as crianças dizem "ó professora mas lê este que eu quero que tu leias este" (Prof. V.).

A construção de um ambiente valorizador da leitura na sala de aula e na escola, a construção didáctica do gosto da leitura e de competências leitoras, objectivos valorizados pelos professores inquiridos ancora-se, na motivação do professor leitor, que gostando de ler, partilha com os seus alunos as suas emoções enquanto leitor, os seus livros preferidos, e a importância da leitura nas suas vidas (Guthrie & Anderson, 1999). O professor parece assim assumir-se como um modelo que, pela sua voz, vai seduzindo e introduzindo os pequenos aprendizes de leitores nos mistérios da leitura. Nesta perspectiva, a leitura em voz alta, um dos gestos comuns escolarizados poderá

cumprir uma função particularmente relevante na criação de um clima de envolvimento afectivo importante para um encontro significativo entre o aluno e o livro.

Feita pelo professor e pelos alunos, a leitura em voz alta visa, sobretudo, consciencializar os alunos para as funções da escrita, automatizar a leitura, avaliar e criar um espaço de fruição motivadora do desejo de ler.

Ao mobilizar a voz e as suas modelações paraverbais, o corpo e o espaço, professor e alunos constroem uma gramática de gestos, gerem a proxémica do espaço e constroem a possibilidade de usar a voz como expressão de si, constituindo um espaço de inegável valor pedagógico.

Nesta ordem de ideias, as leituras em voz alta, feitas por alunos e professor constituem práticas necessárias em contexto escolar, devendo, no entanto, ser devidamente contextualizadas, nomeadamente, considerando as suas funções e os contextos sociais reais em que ocorre.

Ler em voz alta é uma actividade omnipresente em sala de aula e que tende a ser uma constante. De facto, através da questão “Das sugestões dadas, refira as que não utilizava habitualmente na aula de Língua Portuguesa” (Q. 18), percebemos que *Leitura pelo professor em voz alta, Leitura de excertos em voz alta, pelos alunos, Leitura individual em voz alta preparada em casa* não são assinalados, confirmando-se assim serem práticas habituais em sala de aula e que se perpetuam com este Plano. Os únicos modos declarados como não fazendo parte das práticas do passado dos professores são portanto a leitura em coro ou estilo jograis (11/13), a leitura feita por convidados (6/13).

Ao não terem sido assinaladas como práticas realizadas no presente, os professores parecem não as valorizar. Há, no entanto, uma excepção, pois se 6 em 13 docentes declaram que a leitura feita por um convidado não era habitual antes do PNL e o mesmo número assinala-a como prática do presente, então podemos perceber uma possibilidade de mudança nos modos de leitura apresentados.

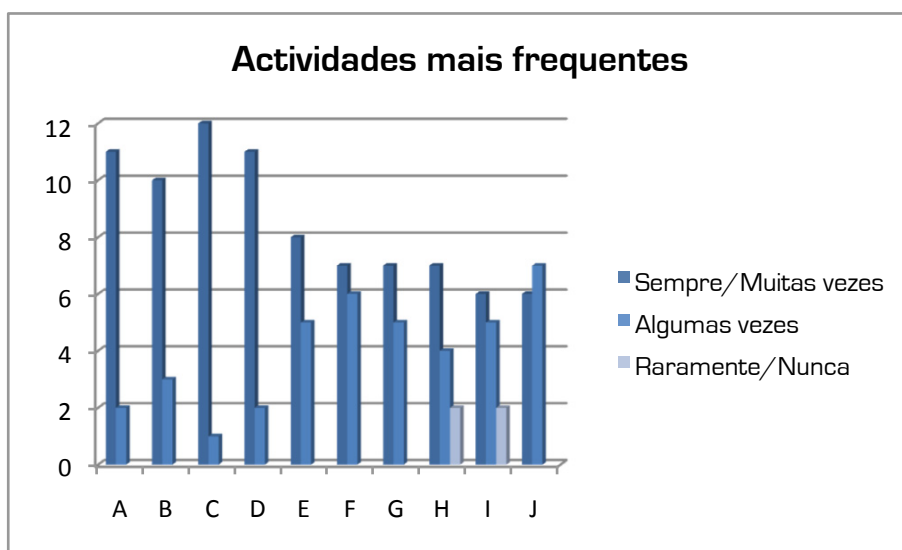
Importa, no entanto, questionar o sentido dessa mudança. No Plano, as vantagens apresentadas para os alunos relativamente à possibilidade de ouvir ler outras pessoas que não exclusivamente o professor e os colegas são: “variar situações de sala de aula; pôr os alunos em contacto com pessoas de diferentes profissões; envolver encarregados de educação (ME, 2007:3).

Das vantagens apresentadas emerge sobretudo uma preocupação de abertura da aula de leitura ao exterior e à possibilidade de diversificar experiências de leitura. No entanto, não podemos deixar de questionar a complexidade desta abertura, pelo que ela pode significar de exclusão, por exemplo, para os alunos, cujos pais raramente são convidados.

Quando solicitamos a justificação para a não utilização de determinados modos de leitura (*leitura em coro, audição de textos, leitura em parceria, leitura feita por um convidado*), verificamos que três professores invocam a *falta de tempo*. As restantes declarações parecem demonstrar como os professores estão conscientes dos objectivos subjacentes à leitura: três professores invocam as características dos alunos, nomeadamente as suas dificuldades, um professor apresenta a natureza dos textos para não o fazer. Ainda assim, para dois professores a não utilização dos referidos modos de leitura parece ter ocorrido por factores aleatórios (“Nunca se proporcionou”, “Por nenhuma razão em especial”), como se ler nas suas salas não tivesse de ser uma actividade pensada em função de objectivos específicos e dos textos que se lêem. Um dos professores declara ainda o desconhecimento como razão legitimadora, o que de algum modo vai confirmando o grau de desconhecimento do PNL manifestado por alguns professores. Ainda assim, ao assinalarem a realização de leituras, por convidados, e, tendo justificado a ausência desta estratégia, no passado, por falta de tempo, os professores parecem reconhecer no PNL a disponibilidade para o fazerem.

Para além das diferentes modalidades de leitura referidas, o acesso ao texto, tal como podemos confirmar no gráfico seguinte, faz-se sobretudo pela oralidade e pela escrita, através do livro.

Gráfico 5 – Actividades mais frequentes



A - O professor faz perguntas sobre o texto; B - Realização de fichas de leitura; C - Treino do reconto oral; D - Paralelismo entre o conhecimento do texto e a experiência do aluno; E - Escrita a partir de textos lidos; F - Treino do reconto escrito; G - Resumo escrito; H - Expressão plástica a partir de textos lidos; I - Trabalho multidisciplinar; J - Pesquisa sobre os livros.

Assim, considerando a questão “Assinale a frequência com que realiza as actividades apresentadas” (Q. 19), a lógica das actividades assinaladas parece alicerçar-se na existência de gestos profissionais naturalizados, patentes em actividades ritualizadas e na sua frequência e omnipresença em contexto de sala de aula, indiferentemente do PNL.

Efectivamente, duas actividades são declaradas como práticas constantes: *o professor faz perguntas sobre o texto*, onze professores declaram fazer “Sempre”, e *realização de fichas de leitura* (10/13), indo ao encontro das práticas enraizadas e que antecedem o PNL.

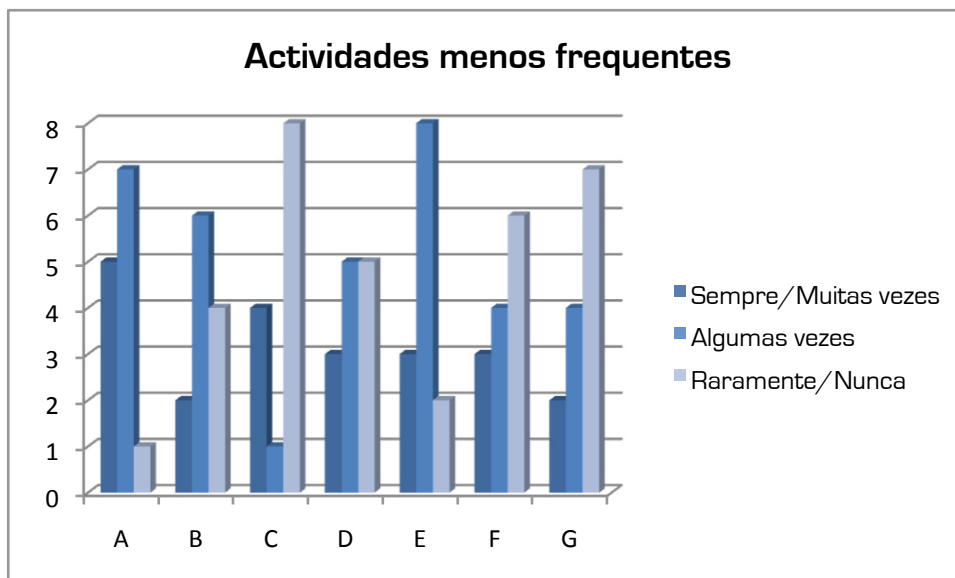
Importa, no entanto, referir que a ênfase colocada pelo próprio Plano na necessidade de realizar fichas de leitura parece confirmar a persistência, ao nível do discurso político, deste dispositivo, com o qual os professores continuam a identificar-se:

“As fichas são instrumentos muito úteis para ajudar os alunos a concentrarem-se, a trabalharem com autonomia e a adquirirem conhecimentos. Mas o seu uso exige que o professor tenha cuidado de evitar que cortem o interesse pelo texto e o prazer da leitura [...] Tal como com qualquer actividade da sala de aula, as fichas de leitura servem para que o professor acompanhe o desenvolvimento e o progresso dos alunos.” (ME, 2007: 41).

Um número significativo de professores declara ainda praticar “Sempre/Muitas Vezes” *o treino do reconto oral* (12/13), realizar o *paralelismo entre o conhecimento do texto e a experiência pessoal do aluno* (11/13), numa clara aproximação às propostas oficiais de trabalho com os textos.

Se exceptuarmos a prática constante das perguntas sobre o texto e a realização de fichas de leitura, verificamos que os professores parecem dividir-se entre os que declaram fazer “Muitas vezes” *actividades de escrita a partir dos textos lidos*, (8/13) *treino do reconto escrito* (7/13), *do resumo* (7/13), *expressão plástica*, (7/13) *pesquisa sobre livros* (6/13), *trabalho multidisciplinar* (6/13) e os que declaram fazer “Algumas vezes”, como se para estes a leitura se fizesse pela leitura e não pela possibilidade de aprender com ela e de através dela se mobilizarem outras linguagens, outras formas de conhecer o mundo e de expressar a sua relação com ele. Nesta perspectiva, ainda que um maior número de professores declare realizar, “Muitas vezes”, as actividades referidas, na linha da proposta oficial de *prática constante em sala de aula* (PNL, Princípios), não deixa de ser significativa a indicação de uma frequência pontual por parte dos professores.

Gráfico 6 – Actividades menos frequentes



A – Dramatização a partir dos textos lidos; B - Análise e reflexão sobre a língua a partir dos textos lidos; C - Adaptação das histórias a textos dramáticos; D - Escrever textos para o jornal; E - Preparação de encontro com autores; F - Preparação da feira do livro; G - Preparação da participação em concursos de leitura.

Na mesma linha de aproximação às propostas do PNL, relativamente às actividades declaradas como “Raramente/Nunca realizadas”, note-se que um número significativo de professores não *adapta histórias a textos dramáticos* (8/13), não *escreve textos para o jornal* (5/13), não *prepara concursos de leitura* (7/13) e não *prepara Feira do Livro* (6/13). Este quadro de afastamento face às propostas do PNL, de algum modo, é coerente com os dados revelados sobre o afastamento dos professores face aos modos de leitura também propostos pelo PNL.

Ao declararem fazer apenas “Algumas vezes” a *Preparação da Feira do Livro*, a *Participação em Concursos de Leitura* e *Encontro com os Autores*, percebemos o afastamento dos professores face a estas propostas.

Se este distanciamento dos professores face a estas propostas pode ser explicado por uma opção escolar de centralizar este tipo de actividades culturais, na coordenação da biblioteca escolar, certo é que ele não deixa de indiciar a sua desvalorização por parte dos professores, nem pode deixar de problematizar o subaproveitamento do professor da turma na construção de ambientes promotores de leitura, numa atitude claramente distanciada face às propostas do PNL; estas enfatizam claramente a importância da realização de encontros com escritores, da feira do livro e da participação em concursos de leitura, numa linha de ampliação do campo da leitura.

Importa referir que na leitura de dados, agora apresentados, podemos fazer alguma distinção sobre as práticas realizadas no âmbito dos dois ciclos de escolaridade.

Efectivamente, se as actividades mais valorizadas são comuns aos professores de ambos os ciclos, já os professores do 1.º ciclo parecem desvalorizar actividades que têm subjacente um alargamento do campo da leitura: escrever textos para o jornal escolar, preparar encontros com autores, preparação da feira do livro e participação em concursos de leitura são actividades menos valorizadas. Os professores valorizam, distintamente, as *actividades de análise e reflexão da língua*: dois professores referem fazê-lo “Muitas vezes”, sendo que seis dizem fazê-lo apenas “Algumas vezes”. Os quatro professores que referem incluir “Raramente” nas suas práticas o funcionamento da língua são do 1.º e do 2.º ciclos. Ao colocarmos este item nesta questão, pretendíamos de algum modo procurar uma linha demarcadora do objecto de aprendizagem no âmbito do PNL, pois a dimensão da reflexão explícita sobre o código linguístico não integra as propostas do PNL.

Os dados apresentados pelos professores deixam antever um espaço de ambiguidade que faz sentir o tempo do PNL ora como distinto ora como próximo das práticas realizadas na aula de Língua Portuguesa, nomeadamente, as que estão relacionadas com o ensino da língua. Começa a esboçar-se alguma ambiguidade nos professores [5/13] que, tendo declarado como razão para participar no PNL *a possibilidade de aproveitar um espaço curricular para motivar para a leitura sem a obrigatoriedade de cumprir o Programa* (Q. 7), parecem ao nível das práticas, realizadas no espaço PNL, reconfigurar o investimento em conteúdos programáticos da disciplina de Língua Portuguesa.

Pela análise dos materiais pedagógicos podemos, no entanto, verificar que a presença de conteúdos do conhecimento explícito é pontual e surge sobretudo com uma dimensão de consolidação de aprendizagens realizadas num espaço lúdico, sendo consentânea com a indicação da frequência “Às vezes” de realização destas actividades.

Quando questionados sobre os motivos que justificam a não realização das actividades (Q. 19.1.), verificamos que 5 em 13 referem “Não ser possível fazer mais vezes” [1], “falta de tempo” [1], “Nem sempre há tempo” [1], “há conteúdos a ser leccionados”, [1] “o funcionamento da língua foi dado na aula” [1].

A urgência do tempo vivido como “perda”, no âmbito do PNL, sobretudo pelos professores do 1.º ciclo, parece mais uma vez condicionar as opções do professor, existindo claramente um total descrédito relativamente à importância de dispositivos pedagógicos que impliquem um alargamento do campo da leitura, nomeadamente, pela valorização da sua dimensão cultural. De modo semelhante, podemos ver nestas

justificações um entendimento do PNL como algo supletivo, evidenciando a resistência do professor à proposta de integração na escola de um campo alargado de leitura.

Podemos igualmente inferir que o argumento da falta de tempo só não é um argumento apresentado pelos professores do 2.º ciclo pois estes têm na sua mancha curricular uma Oficina de Escrita e de Leitura transformada num espaço dedicado ao PNL:

“Numa primeira abordagem a primeira coisa que pensamos é como é que vou fazer isto para além das aulas de Português, mas é evidente que depois verificamos mas é claro que não vou dar isto para além das aulas de Português. Eu dou aulas com isto. É evidente que nos fomos apercebendo que assim era e no Plano Nacional de Leitura facilitou-nos o facto de termos instituído com carácter obrigatório há muito a biblioteca de turma com carácter obrigatório com periodicidade de três semanas, pelo menos. E nós encaixávamos as actividades do PNL na Biblioteca de turma. Com a oficina facilitava ainda mais a vida. Conseguimos articular entre a aula de Língua Portuguesa, biblioteca de turma, a oficina” (Prof. N.).

“Mas claro, a Oficina dá-nos outra abertura. Não temos a pressão de cumprir o programa e de fazer as outras coisas que são importantes fazer nas aulas curriculares, não é? Há outra abertura em termos de tempo (...) Se não a tivéssemos talvez fosse mais difícil nós implementarmos as actividades que temos feito. Mas por termos a oficina, que faz parte do plano curricular, isso facilitou-nos a integração deste Plano” (Prof. P.).

“Eu compreendo a atitude das colegas de LP, pois o programa é tão extenso que estar a dedicar mais tempo para além do que estava definido poderia colocar problemas na concretização das planificações, no entanto nós já tínhamos biblioteca de turma e ela funcionava quinzenalmente, com leitura lúdica, leitura extensiva de carácter lúdico, e isso já era feito nas aulas de LP, no entanto as colegas entenderam, a ser correcto o que estou a dizer, canalizar para as Oficinas de Escrita e de Leitura” (ATP).

Importa sublinhar também que a justificação de não realização de actividades sobre o funcionamento da língua é exclusiva dos professores do 2.º ciclo, correspondendo a uma deliberação departamental.

Ao invocar a falta de tempo, o professor poderá estar efectivamente preocupado com o cumprimento do Programa, fazendo pressupor que aquilo que faz nesta hora é vivido de algum modo como algo periférico ao Programa. Contudo poderá estar também a ser ocultada ou ser inconsciente uma dificuldade de trabalho num registo didáctico que se afaste dos gestos cristalizados do manual. Efectivamente, o professor poderá sentir alguma dificuldade no tratamento pedagógico e didáctico de textos.

Esta dificuldade poderá explicar-se porque o professor tradicionalmente trabalhou sobre excertos textuais ou porque se sente desamparado sem a existência de dispositivos reguladores de uma prática que não se circunscreva aos muros escolares e às suas lógicas habituais de trabalho.

De facto, alguns professores não deixam de, nas entrevistas, expressar a dificuldade de recepção das propostas do PNL:

“No ano passado eu considerei que, eu não sei se pode ser considerado uma desvantagem, mas por causa do PNL perdemos um bocadinho no desenvolvimento de conteúdos do 3.º ano. Eu trabalhava diariamente uma hora a leitura, porque também acho que devo trabalhar, mas depois atrasei-me um bocadinho na matéria, mas se calhar porque não consegui coordenar muito bem as coisas, com aquela obrigatoriedade de estar uma hora a ler, mas não sei se isto é uma desvantagem, está a ver. Mas este ano não estou com nenhum problema nesse aspecto” (Prof. V.).

“Nós entramos no PNL, mas no ano passado ainda não tivemos os livros, aquela quantidade de livros para a turma, e então como é que trabalhamos? Há um livro do Plano para a turma e ele é explorado oralmente para a turma e depois fazemos uma ficha de leitura, não sei se alguma colega lhe mostrou, no fim do livro, ou à medida que o livro vai sendo explorado. Agora ando a *explorar Uma Aventura na Serra da Estrela*, eles deliram com a aventura. Nós temos fichas de leitura sobre o livro que estamos a ler, e à medida que exploramos o livro vamos aplicando essas fichas. Eu faço dois a dois” (Prof. V.).

“na OF [com a obra *O Rapaz de Bronze*] fui eu a orientar as perguntas, n’*O Ulisses* servi-me do manual que tem uma série de propostas. Já não fui eu a organizar as questões” (Prof. P.).

“O manual fica para actividades menos lúdicas, para actividades que se têm de cumprir no âmbito do programa. Deixamos os livros mais interessantes para essas actividades que se proporcionam à dramatização, à ilustração” (Prof. I.).

A auto-interrogação sobre como trabalhar com os textos parece resolvida com a realização de fichas de leitura que de algum modo constituem instrumentos já conhecidos. A opção pelas fichas poderá também ter sido condicionada pelo sentimento de alguma dispersão vivenciado no ano anterior. Considerando que a maioria destas fichas, como veremos posteriormente, pressupõe uma concepção lúdica de leitura, então, poderemos talvez perceber o sentimento de perda de tempo do professor.

Sobre a possibilidade de trabalhar dois textos em simultâneo, uma professora responde: “É! É difícil! Eu noto que por exemplo o ano passado tinha 4 níveis e tive de escolher livros que entusiassem os alunos dos 4 níveis” (Prof. A.). O desconhecimento de dispositivos pedagógicos, como círculo de leituras, facilitadores da integração de diferentes textos em simultâneo em sala de aula (McMahon, 1997, Terwegne, 2001; Vasque et alii. 2003) é evidente.

Julgamos, igualmente, que o facto de os professores evidenciarem um afastamento face a algumas das actividades propostas pelo PNL poderá decorrer da opção por centralizar estas actividades na dinâmica da biblioteca escolar ainda que em articulação com os coordenadores do departamento de Língua Portuguesa e do conselho de docentes do 1.º ciclo. Esta realidade se de algum modo pode fragilizar a vinculação dos professores ao processo é agravada pelo facto de, no caso dos professores do 1.º ciclo, ser evidente a distância física face à escola-sede e consequentemente face à biblioteca.

Sintetizando, importa constatar a existência de um núcleo restrito e delimitado de actividades constantes que indiciam alguma proximidade com as orientações do PNL, mas que de algum modo já apareciam inscritas, como veremos, nas práticas anteriores de leitura, nomeadamente aquelas cuja realização é declarada como Sempre/Muitas Vezes. Algumas das propostas parecem ser, no entanto, marginalizadas pelos professores, numa clara manifestação de distanciamento que pode ser explicada pelas sugestões de uma medida política que, pressupondo o alargamento do campo da leitura, condicionam a redefinição do objecto de ensino da aula de Português e dos lugares onde ele se constrói.

É no discurso das entrevistas que melhor podemos conhecer os modos de abordagem do texto, as suas escolhas de entrada, [através do paratexto, da leitura do professor, da leitura dos alunos] a análise dessa leitura e o tempo investido. Efectivamente, se a declaração de realização frequente de actividades propostas pelo PNL é um dado positivo, não podemos esquecer que os modos de construção de saberes não são indiferentes ao perfil de leitores desejado. Neste processo, não deixa de ser curioso perceber que a existência de maiores dificuldades, por parte dos alunos, parece ser impeditiva de um trabalho mais demorado em torno do texto, como se a leitura constituísse um conteúdo menos relevante nas práticas escolares, realizadas no âmbito do PNL:

“Este período espero trabalhar um livro e pouco, três, quatro livros, por ano, depende também dos alunos, não é? É assim quando são alunos que não têm grandes dificuldades nós podemos até disponibilizar mais tempo para trabalhar, quando são miúdos com mais dificuldades tudo demora mais tempo” (Prof. V.).

Podemos ler, neste fragmento de discurso, uma tensão que se sentirá ao longo de todo o ano nesta professora, sendo que este é um sentimento partilhado por todos os professores: a obrigação do cumprimento curricular e a estranha sensação de o não estar a fazer quando selecciona momentos de leitura com uma dimensão mais recreativa e lúdica, como se esta não devesse ser objecto de reflexão pedagógica e didáctica, como se esta não favorecesse o desenvolvimento de competências. Segundo esta professora, se os alunos fizerem prova da sua aprendizagem, então, o professor pode autorizar-se a ler com eles numa perspectiva lúdica.

Se a análise dos questionários permite ver como os professores valorizam sobretudo os itens *O professor faz perguntas sobre o texto e realização de fichas de leitura*, a partir das entrevistas podemos também não só confirmar esse dados como conhecer a lógica sequenciada das actividades realizadas, habitualmente, pelos professores: “leio um bocado do livro e faço algumas perguntas sobre as personagens,

o espaço, a acção. Os alunos também lêem e depois fazem uma ficha de leitura” (Prof. V.).

Descodificar, lendo expressivamente, isto é, respeitando os aspectos prosódicos do texto, surge para estes professores como um primeiro momento que propicia as actividades posteriores em torno do texto.

A presença do oral parece predominar no tempo dedicado ao PNL. As trocas parecem, no entanto, condicionadas à sua unidireccionalidade: o professor fará perguntas. O acesso ao texto continuar-se-á a fazer, depois, através de outro suporte: a ficha de leitura.

De modo disperso, respondendo nem sempre ao que se questiona, os professores parecem convergir nos discursos:

“O que faço muita vez é ler a história que mais gostei. (...) Ouve-se a história, umas vezes faz-se o reconto oral, outras vezes o reconto escrito, às vezes dramatiza-se a história se proporciona, fazem-se ilustrações. Fizemos uns livrinhos, a ilustração com frases. Temos as fichas com a caracterização das personagens, a parte da história que mais gostaram e assim trabalhamos a escrita também” (Prof. I.).

“Começo a ler o livro, faço a apresentação, o que irá acontecer, falo dos autores. Apresento o livro. Depois no decorrer das outras aulas vamos lendo os capítulos mas fazemos sempre o apanhado do que lemos anteriormente. Também crio suspense o que é que vai acontecer... mas sinto pena por ser eu a ler... gostava que eles lessem e depois lessem aos colegas” (Prof. A.).

A insistência no sentido de saber se tinha tentado treinar essa competência leitora permitiu perceber que, no caso desta professora (Prof. A.), se deambula entre a necessidade de o fazer e a de acelerar noutros sentidos:

“Tentei fazer mas só alguns é que conseguem porque há aqueles estão mais libertos na leitura, enquanto há crianças que precisavam de mais tempo para treinar a leitura” (Prof. A.).

A preocupação com as questões da descodificação são evidentes, no entanto, quando perguntamos se poderá utilizar esse tempo para o desenvolvimento dessa competência a professora regista inicialmente o que seria de esperar “ Sim, Sim...” para logo de imediato acrescentar “há alturas em que eles fazem as fichas de leitura, fazemos a correcção, falamos” (Prof. A.).

A onnipresença das fichas de leitura é evidente, e a ânsia de apresentar produtos parece acelerar todo o processo de ensino da leitura, sendo evidente que grande parte dos alunos continuará a revelar dificuldade ao nível da descodificação e de compreensão, pois, relativamente a esta dimensão, a forma como se organizam as trocas orais à volta do texto parece reduzir-se a um “falamos”. Este “falamos” poderá indiciar o desejo de ouvir a resposta pretendida muito mais do que uma atenção às

interacções verbais baseadas na argumentação e justificação, num voltar ao texto, interrogando-o para reconstruir os seus sentidos.

Lidos os textos pela professora e escutado o entarameado das falas de poucos alunos, o que a professora revela serem práticas habituais de leitura circunscreve-se à leitura de livros cujas actividades (fichas de leitura e ilustração), por vezes, extravasam a hora de final de dia. Poderá acontecer não se ler nessa hora e dedicar esse tempo à correcção da ficha de leitura realizada anteriormente.

“Sim. Há dias em que é para ler outros até pode ser para fazermos a correcção da ficha de leitura do dia anterior. Fazem expressão plástica. Agora vão fazer sobre os castelos, as muralhas” (Prof. A.).

Objectivando um olhar mais alargado sobre as práticas efectivas da professora, questionamos relativamente às últimas actividades realizadas, modelizando um pouco o tom directivo da pergunta de modo a atenuar a sua força ilocutória. A professora respondeu rapidamente num primeiro momento:

“Fichas de leitura a partir d’*A Viagem ao Tempo dos Castelos* da Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães, trabalhos de expressão plástica, ilustrar determinados momentos do livro” (Prof. A.).

O silêncio fez-se sentir e insistimos na procura da diversidade de actividades. A resposta foi sendo dada com manifesta resistência, pausada por silêncios que acabam por ser produtivos, pois fica claro que a professora procura construir um clima de identificação e projecção dos alunos nos universos ficcionais dos textos:

“Dramatizar porque há partes no livro... eles tentam passar o que se passa no livro eu costumo pedir-lhes e se fossem vocês como é que faziam, e eles tentam passar o que ouviram, vão fingir que têm medo na caçada aos lobos” (Prof. A.).

A dimensão lúdica das actividades de leitura perpassa também os discursos dos professores do 2.^o ciclo:

“Eh... Fizemos fichinhas de leitura, coisas leves. Eu não gosto de massacrar os alunos com fichas de leitura. A escrita tem de ser lúdica. A leitura tem de ser lúdica. (...) Fui fazendo fichinhas mais para sistematizar a informação, para ver se aquilo não entrava por um ouvido e saía por outro, etc. O que eu fui fazendo é que, como eles tinham conhecimento que íamos fazer a visita de estudo, fui procurar que eles registassem, também foram um bocadinho conduzidos entre aspas sem que eles se apercebessem. Eu estou convencida que eles não se aperceberam, quis conduzi-los a reter determinada informação: espaço, tempo, personagens, etc, pois temos de fazer ligação com os conteúdos programáticos, nomeadamente o texto narrativo, as personagens, a caracterização de personagens. E, assim, articulámos com o que se passa nas aulas. Eles foram registando as informações. E eu fui chamando atenção para aquilo que eu sabia que depois eles iam encontrar no jardim botânico. Lá falámos das estufas, das plantinhas, do tipo de plantas, as características das florzinhas. O espaço físico, as estátuas, os lagos. Foram fazendo pequenos registos, alguns escritos e foram memorizando alguns dados. Foram pensadas actividades em articulação com as outras disciplinas” (Prof. N.).

“Optei por fazer assim. Sei que nem todas as minhas colegas o fizeram. Optei por ler na íntegra a obra e depois parti para actividades. Porque me pareceu que ler um capítulo, parar, fazer actividades, depois outro capítulo... os alunos levam o seu tempo. Achei que era preferível terem a ideia central e, por causa do tal prazer da obra, não compartimentar as coisas. Se estamos a ler é mesmo para ler. Depois disso fiz umas fichazinhas de leitura e aproveitei-as para ver conteúdos de funcionamento de língua, interpretação, produção de texto, retrato físico, psicológico das personagens, recursos estilísticos. Trabalham em pares, porque têm um livro por carteira” (Prof. P.).

O discurso destas professoras parece confirmar que as práticas declaradas sendo aparentemente homogéneas, não deixam de revelar alguma especificidade. No caso desta professora (Prof. P.), a preocupação com a não interrupção da leitura e com a compreensão da ideia central parece evidente, sem que se concretize uma verdadeira interacção.

O uso recorrente do diminutivo “fichazinhas” deixa antever também que o trabalho do aluno pressupõe uma atitude sem grande investimento cognitivo e interpretativo.

A par de uma dimensão lúdica, a lógica de projecto parece estar também presente, funcionando as actividades de leitura como pretexto para trabalhar conteúdos disciplinares e interdisciplinares:

“Fizemos a análise do texto narrativo, fizeram não sei se lhe posso chamar juízos de valor: a análise dos comportamentos das flores comparando com as pessoas, fizeram uma coisa engraçada, mas não foi escrito. As conclusões resultaram de um debate, mas depois foram feitos registos em frases curtas, comparando as atitudes das flores, o tipo vaidoso, o tímido, o introvertido” (Prof. N.).

A organização das trocas verbais em torno de um debate não deixa de indiciar alguma preocupação com uma actividade de construção colectiva de significados.

Sintetizando, podemos verificar que as actividades à volta dos textos, declaradas pelos professores, parecem corresponder, de um modo geral, a uma sequência de leitura feita pelo professor e/ou alunos, seguida de perguntas feitas pelo professor e pela realização de fichas de leitura que, em casos pontuais, alternam com realização de recontos orais e escritos. Esta sequência não parece diferir muito da tradicional sequência observada em aulas de língua, perfeitamente tipificadas⁶⁰ (Sousa, 1993; Solé, 1996; Caria, 2000).

⁶⁰ Telmo Caria (2000) reportando a princípios de acção curricular na disciplina de Língua Portuguesa identifica rotinas dos professores partindo da centralidade da leitura. Este princípio estruturante da aula de Língua Portuguesa é operacionalizado em gestos e regras que têm nos textos o seu ponto de partida. Relativamente ao faseamento da actividade, Caria identificou cinco momentos: 1) um momento de compreensão global, pretendendo-se que o aluno seja capaz de descodificar um texto, usando preferencialmente o diálogo com os alunos; 2) o momento da análise das partes, de elementos mais isolados do texto, através de questionamento de aspectos de conteúdo ou aspectos formais e de estrutura; 3) momento de registo escrito dos conteúdos analisados; 4) estes conteúdos são enquadrados

“A relativa uniformidade dos resultados a que chegámos [...] faz pensar em comportamentos “ritualizados” e institucionalizados que levam a postular a transmissão/aquisição/reprodução de mecanismos sistémicos de posicionamento dos professores face à comunicação pedagógica sobre os textos e, em particular, à da resolução de problemas” (Sousa, 1993: 163).

Sabemos que nas etapas iniciais da leitura, os professores focalizam o seu esforço e tempo para iniciar as crianças na descodificação dos textos e, uma vez automatizada essa descodificação, a sequência referida tende a instalar-se. Neste processo, a actividade de pergunta-resposta parece ser categorizada em manuais e pelos professores como a única actividade de compreensão leitora.

Este cenário confirma que as contribuições dos alunos para o discurso da aula circunscrevem-nos a sujeitos “respondentes/informantes” (Sousa, 1993) e a dos professores a um discurso que, não raras vezes, escamoteia as dificuldades de interpretação dos alunos⁶¹, funções pouco consentâneas com a necessidade de interrogação de sentidos, formulação de hipóteses e sua testagem e de construção/negociação colectiva de significados, próprias da leitura em contexto escolar:

“quando a leitura é objecto de conhecimento, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de descodificação. A literatura a respeito indica que as intervenções destinadas a fomentar estratégias de compreensão – activar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objectivos prévios de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, auto-questionar, resumir, sintetizar – são muito pouco frequentes; também indica que uma estratégia de avaliação, como a resposta a perguntas sobre o texto lido, tende a suplantar o seu ensino” (Solé, 1996: 36).

De algum modo os dados recolhidos no âmbito do nosso estudo parecem confirmar um sentido de práticas idêntico ao que a investigação foi descrevendo.

numa temática mais vasta através de exposição oral do professor; 5 aplicação através de exercícios escritos. Caria identifica também 16 passos a partir dos quais identifica 4 rotinas: a primeira desenvolvida a partir de um texto tende a valorizar a expressão oral indo do diálogo inicial com os alunos, para um diálogo sobre o sentido global do texto, suas ideias centrais, estrutura e sinónimos, passando pela leitura de partes do texto pelos alunos e questionamento sobre a interpretação de elementos ou partes do texto; a rotina 2 é desenvolvida a partir de um texto, valoriza-se a área da leitura e da compreensão oral do texto, excluindo-se a introdução de novos conhecimentos e a produção escrita; 3) Rotina 3- a partir da leitura de um texto privilegia-se um trabalho curricular sobre a análise formal e sobre a gramática. Nesta rotina, diminui-se componente oral e anula-se a componente escrita; 4) Rotina 4 privilegiam-se as produções escritas sobre temáticas pessoais dos alunos, ou de posicionamento crítico sobre a sociedade, e os conhecimentos sobre o funcionamento da língua. No âmbito do nosso estudo, podemos identificar os gestos dos professores como próximos do princípio da centralidade da leitura, associado pontualmente ao princípio da expressividade verbal e da afectividade, fazendo preferencialmente uso de rotinas de tipo 1 e 2.

⁶¹ Sousa não deixa de referir que o discurso dos professores frequentemente tende para a actualização de questões que põem o aluno a “dizer” independentemente daquilo que dizem, falem independentemente do que se aprenda, constituindo o seu silêncio algo temido pelos professores. No mesmo estudo, não se deixa de sublinhar a necessidade de o professor dar mais atenção a actividades de inferência e de relação, alertando para a importância de estas capacidades não surgirem “ na aula de modo fortuito mas decorrentes de um plano de acção que as vise desenvolver” (Sousa, 1993:160).

Efectivamente, e apesar de não termos contemplado no questionário uma pergunta explícita relativamente ao ensino de estratégias de compreensão, não constatamos a sua presença nas entrevistas e nas fichas de leitura. As propostas de uso de estratégias de leitura *antes, durante e depois* da leitura, apresentadas pelo PNL, parecem ser colocadas à margem das práticas. Estas propostas parecem ter sido preenchidas por uma memória profissional que valoriza outras práticas que não as do ensino de estratégias de compreensão leitora, ainda que este seja um tópico valorizado pelo professor. A este respeito, recorde-se a sinalização do item *Compreender e interpretar informação disponibilizada em diferentes fontes de informação* (Q. 34), conforme gráfico 1, já apresentado.

Não deixa de ser pertinente também que, quando questionados sobre as condições ideais para formar leitores (Q. 33), os professores tenham desvalorizado largamente a importância do ensino e treino da compreensão leitora, aspecto que é quase paradoxal quando se valoriza o prazer de ler e os hábitos de leitura para estimular a compreensão, como se esta não fosse uma dimensão estruturante do prazer e do hábito de ler. Efectivamente, nenhum professor assinala este item, considerando-o irrelevante.

Das fichas de leitura recolhidas, podemos verificar como, frequentemente, se concretizam formas de *maltratar textos*. Efectivamente, essas formas são evidentes na incapacidade de formulação de objectivos de ensino-aprendizagem precisos; na onipresença de um olhar documentalista independentemente do tipo de texto lido; na miragem da produção que faz esquecer o processo em detrimento da pressão de apresentar um produto de interpretação, de escrita; no desrespeito pelas diferentes “classes” de texto, a especificidade quer dos géneros literários (conto maravilhoso, fábula), quer das tipologias textuais definidas em função de diferentes bases: de enunciação, de superestrutura (texto argumentativo; explicativo; descritivo e narrativo, entre outras) (Dumortier, 2004).

De facto, das fichas de leitura analisadas, para além de destacarmos a exclusividade do texto narrativo, verificámos, como exercícios mais frequentes:

- exercícios de complemento e/ou de decisão verdadeiro/falso de frases com informação a retirar literalmente do texto;
- questionários de forma a recuperar elementos paratextuais e a estrutura da narrativa: Quem? Para onde? O que fez? Quando?;
- exercícios de reorganização de informação referente a acções diegéticas;
- ilustração de capítulos lidos;
- exercícios de alargamento de léxico (sinónimos, antónimos);

- exercícios sobre formas linguísticas, especificamente análise morfológica e semântica de palavras e ordenação alfabética;
- exercícios de consolidação de conteúdos do Estudo do Meio.

O resumo e recontos escritos de capítulos surgiram como exercícios esporádicos.

A estratégia geral prende-se com o controlo da compreensão entrecruzada de exercícios de reflexão sobre formas linguísticas, através de questionários de resposta múltipla, por correspondência, preenchimento de espaços em branco, sopa de letras e palavras cruzadas.

Relativamente ao 2.º ciclo destacamos como exercícios frequentes:

- questionários de compreensão para identificação da gramática da narrativa (narrador, personagens, espaço, tempo e acção) de tipo verdadeiro/falso;
- questionários de perguntas abertas dirigidas à apreensão da ideia global e caracterização de personagens;
- exercícios de atribuição de títulos e justificação;
- exercícios de reorganização da informação a partir de um texto desordenado;
- exercícios sobre o funcionamento linguístico (discurso directo e indirecto);
- exercícios de escrita: resumo, reconto, biografias, diálogos entre personagens, textos para aconselhar livros a amigos.

Uma análise global das propostas de actividades presentes nos quadros de avaliação e nas fichas de leitura disponibilizadas permite perceber que, quer pelas questões que se colocam, activando operações mentais distintas, quadros de referências diferentes, delimitando conteúdos interpretativos, quer pela ordem em que surgem sequenciadas, estas questões se vão deixando transparecer concepções de leitura, condicionando o papel do aluno enquanto leitor e as suas atitudes face à leitura, determinam, igualmente, o seu grau de participação na construção dos sentidos dos textos. Estas questões vão apontando os caminhos a seguir na leitura do texto e vão conformando no leitor concepções sobre o que é ler.

A mediação que o professor faz das fichas e materiais agora analisados parece revelar que o posicionamento esperado dos alunos leitores é o de alguém que mais do que um co-construtor de sentidos textuais, um problematizador das propostas dos textos, em função destes, de si e dos outros, será um colector de “produtos” que o texto

legítima na sua identificação referencial e que o professor valida pela respectiva correcção individual.

De modo semelhante, estas fichas de leitura vão construindo concepções sobre a utilidade dos textos e os modos legítimos de os usar.

As operações cognitivas activadas, pela maioria das questões que integram as fichas de leitura apresentadas pelos professores, remetem para dimensões básicas da cognição, especificamente de identificação de informação explícita do texto, aparecendo pontualmente propostas que implicam operações inferência e de síntese. Inexistentes parecem ser as questões que remetem para a realização de juízos de valor. Este facto permite-nos referir que os alunos podem estar a ler, neste tempo curricular, não numa perspectiva de fruição mas de consumo mais ou menos lúdico de textos, cujos sentidos parecem ser apenas os que estão visíveis na materialidade da sua superfície.

Efectivamente, a análise que realizámos das fichas disponibilizadas permite confirmar o predomínio de solicitação direccionada para a identificação e síntese, a selecção, generalização e organização de informação, assim como para movimentos de activação de conhecimentos sobre o funcionamento da língua e sobre o mundo, mas não como elementos cuja identificação favoreça a construção de sentidos.

A presença residual de operações de juízo de valor sobre os textos parece indiciar a não valorização da relação dos textos com as experiências pessoais dos alunos, indiciando uma concepção de leitura mais centrada nos textos do que na interacção das respostas emocionais dos leitores, aspectos que favorecem uma maior identificação com a leitura:

“Será em função desta maior identificação com a leitura que certas práticas de aprendizagem da leitura podem contribuir para a formação de valores sobre a literacia, objectivos de vida e auto-conceitos mais consistentes e duradouros” (Dionísio, 2000: 198).

Relativamente a práticas de escrita, e considerando que o PNL tem subjacente uma intenção de promoção de competências de leitura e de escrita, as entrevistas ajudam a clarificar o seu lugar nas práticas realizadas no âmbito do PNL.

Da análise das entrevistas ressalta que a presença da escrita ocorre sempre na sequência de momentos de leitura, confirmando o princípio estruturante da centralidade da leitura:

“O texto... pronto, aquela leitura diária direcciono mais os alunos para o saber escrever. Como nos debruçamos mais tempo com a leitura, afinal temos 5 horas semanais de leitura, para além de outras leituras, não é, tento encaminhar os alunos para uma boa escrita, ou seja, com a leitura de um livro frisar-lhes como escrever um bom parágrafo. A prática da leitura ajuda-nos a ensinar a prática da escrita, não me pergunte como, não é? [Risos]” (Prof. V.).

O embaraço da professora é evidente, pelo riso no final do discurso. Insistimos em pegar nas suas palavras e tentamos saber até que ponto se confirma uma concepção de aprendizagem quase automatizada da escrita por frequência de leitura. Questionamos sobre se é esperado que depois da leitura de textos os alunos consigam interiorizar construções de frase mais complexas que lhes permitirão ter bons desempenhos ao nível da escrita, e a professora responde afirmativamente: “Sim, mais complexas, mais organizadas, os períodos. Eles depois acabam por compreender toda essa dinâmica da escrita, que não é muito fácil” (Prof. V.).

O modo periférico como as actividades de escrita emergem não deixa também de levantar algumas questões. Tal como na entrevista anterior, a escrita é para os professores sempre subsidiária da leitura. Ela decorre desta como um apêndice e, pontualmente, é utilizada como punição por mau comportamento ou por desprazer.

“Fizemos hoje a leitura de uma história, houve reconto, para alguns escrito, para aqueles que não gostam de escrever e se portaram pior, e depois fizemos a caracterização da personagem” (Prof. I.).

Esta dimensão subsidiária da leitura, este fazer pós-leitura, não abrange apenas as actividades de escrita. De modo semelhante, a professora que havia delimitado dois momentos semanais distintos, para actividades de leitura, com dimensão mais lúdica, acaba por confirmar que depois de ler e escrever fizeram também a caracterização da personagem:

“Era uma obra bastante rica em adjectivos e como tínhamos estado a dar os adjectivos, aproveitámos para fazer a caracterização. Serviu assim como consolidação dos conhecimentos que estivemos a dar” (Prof. I.).

A fronteira entre aquilo que a professora chamou de actividades formais de leitura e actividades com dimensão lúdica parece pois dissipar-se, sendo evidente que aquilo que diz fazer em dois dias dedicados a livros não é muito diferente do que o que se realiza durante toda a semana. Com a excepção de que nesses dois dias se lêem livros e nos restantes excertos textuais.

Se, no discurso dos professores a escrita aparece como subsidiária da leitura, podemos confirmar igualmente a sua subvalorização e a dificuldade em dar conta do que se faz neste domínio. Assim, quando procurámos conhecer o lugar de determinados conteúdos na topografia das aprendizagens, particularmente numa das entrevistas, considerando a necessidade de modelizar o pedido, sugerimos na incompletude da frase, “Relativamente à escrita ...”, que a professora nos falasse das suas práticas de ensino de escrita.

A resposta quase lapidar revela talvez as razões da necessidade de modelização da pergunta: “A escrita é só com as fichas de leitura. Poderá haver um pequeno resumo. Poderá haver conteúdos de funcionamento da língua, de interpretação” (Prof. A.).

A escrita aparece, assim, num registo do hipotético, do pontual e casual, apenas como veículo de registo de informação, decorrente, ora da resposta a perguntas de interpretação integradas em fichas de leitura, ora da resposta a perguntas de funcionamento da língua.

Assim, se na generalidade, a urgência do tempo, necessário para ensinar outros conteúdos, parece relegar para um plano secundário as actividades de escrita, estas não deixam de estar associadas ao treino de determinadas dimensões, considerando nomeadamente a elaboração de biografias e a caracterização de elementos da narrativa: “As actividades de escrita trabalhámos o texto descritivo, descreveram os ambientes, jardins, personagens” (Prof. N.).

“Neste momento, os meus alunos, sabem que não podem fazer na aula, porque não há tempo na aula, temos muito mais trabalho para fazer, têm de fazer em casa todo trabalho de resumo da obra, etc. Tudo tem de ser feito na aula. E a biografia da autora também. Já me apareceram com 4,5 linhas e eu não... quero uma biografia muito completa. Vão à Internet, à enciclopédia. Quero tudo escritinho. Neste momento, escrever... escrever coitados. Numa composição eu fico um pouco... temos de reconhecer ou porque estamos cansados ou porque os próprios temas para as composições são uma barbaridade... o que fiz nas férias do Natal?? Quase que apetece responder fiz o que me apeteceu. Eu gosto de aproveitar aquilo que eles lêem para lhes pedir que escrevam sobre o que leram ou às vezes interrompo a obra para depois pedir que escrevam o final e depois comparam o conteúdo da obra com o que escreveram” (Prof. N.).

A professora parece ter consciência da (in)competência de escrita dos seus alunos, no entanto não deixa de optar por propor que a realização de actividades de escrita fique sob a responsabilidade dos alunos em momentos posteriores aos de leitura dedicados ao PNL.

É ao nível do 2.º ciclo que podemos ver como a escrita, apesar de desvalorizada, surge também associada a projectos de natureza interdisciplinar:

“Vamos partir da leitura do livro, do que tivermos a ler – *O Rapaz de Bronze* e *O Fidalgo das Pernas Curtas* – vamos fazer uma actividade, uma história, um desenho, uma produção de texto um desenho. Isto já os leva à escrita que é também uma das minhas grandes batalhas. É essencial para os alunos e aí eles têm imensas dificuldades. E se conseguirmos lá chegar através da leitura isso era óptimo. Então vou fazer o seguinte: eles na aula de EVT, vão fazer um desenho sobre determinado excerto da obra, por exemplo d’*O Rapaz de Bronze*. Vão ouvir a leitura e depois vão desenhar e depois a professora de EVT vai avaliar o desenho e vão ser escolhidos três que serão premiados. Depois fazemos o contrário. Vamos pegar no melhor desenho e vamos ampliá-lo. Depois os alunos vão produzir um texto, vão produzir uma história que depois vão ser corrigidos por mim e vou escolher os três melhores. A partir da leitura vamos chegar à escrita” (Prof. P.).

O que estas entrevistas parecem, também, evidenciar é que no espaço de leitura, dedicado ao PNL, emerge uma indefinição do objecto de ensino: os professores

parecem privilegiar a leitura numa perspectiva lúdica, mas esta é tangencial à premência de trabalhar com os alunos o ensino da língua, tradicionalmente abordado com recurso ao manual escolar:

“Às vezes quando estamos a ler interrompo para lhes dizer sobre recursos expressivos “lembram-se que falámos disto? Mas não posso estar constantemente a interromper a leitura, para meter conteúdos gramaticais. Por exemplo *A Vida Mágica da Sementinha*, a interrompê-la, a esquartejá-la com interrupções, por isso acho que o manual é importante para suportar a informação e os conteúdos de funcionamento da língua” (Prof. N.).

“Durante a semana usamos o manual para ler, responder às perguntas de interpretação, dar os conteúdos do funcionamento da língua” (Prof. V.).

“Ouve-se a história, umas vezes faz-se o reconto oral, outras vezes o reconto escrito, às vezes dramatiza-se. Se a história se proporciona, fazem-se ilustrações. Fizemos uns livrinhos, a ilustração com frases. Temos as fichas com a caracterização das personagens, a parte da história que mais gostaram e assim trabalhamos a escrita também. [...] O manual fica para actividades menos lúdicas, para actividades que se têm de cumprir no âmbito do programa, para a gramática. Deixamos os livros mais interessantes para essas actividades que se proporcionam à dramatização, à ilustração” (Prof. I.).

Neste espaço, a escrita parece, também, ocupar um lugar secundário, supletivo como se se acreditasse na possibilidade de transferência automática das aprendizagens realizadas no âmbito da leitura para a competência de escrita. Julgamos que relativamente à escrita, a sua deslocalização para um espaço periférico nas actividades do PNL poderá decorrer do menor investimento que o próprio Plano faz desta competência ainda que na *Justificação* da implementação da medida política, esta dimensão seja invocada. No caso dos professores do 2.º ciclo, a transformação da Oficina de Escrita e de Leitura num espaço dedicado ao PNL poderá de algum modo ter redireccionado o foco da atenção dos professores para as práticas de leitura em detrimento da escrita, contrariamente aos objectivos da sua criação inicial. Esta realidade é evidente no discurso dos professores que, nas entrevistas, se referem à Oficina de Escrita e de Leitura, alterando o posicionamento da palavra Leitura, antepondo-a no binómio. No discurso dos professores, esta passou a ser uma Oficina de Leitura e de Escrita.

A desvalorização da dimensão da escrita, neste espaço curricular, atravessa efectivamente alguns discursos:

“Temos a vantagem de ter aquela disciplina de Oficina de Leitura e Escrita, e ela dá-nos para isso mesmo, mas também acabamos por subverter um pouco espírito da disciplina, pois acaba por ser demasiada leitura, e é de leitura e escrita e, às vezes, eu questiono-me se o facto de fazermos fichas de leitura chega para chamarmos àquilo oficina de leitura e escrita, não é? Eles lêem, lêem, lêem” (Prof. N.).

“A percepção que eu tenho da aplicação do PNL é que no 2.º ciclo, o PNL está a ser implementado não na aula de LP, mas nas Oficinas de Escrita e Leitura, o que não era exactamente aquilo que tinha sido pensado para as oficinas” (ATP).

“Não, ainda que aquilo que estivesse destinado para a Oficina de Escrita e de Leitura não fosse aquilo. Quer dizer, há o carácter lúdico na mesma mas a escrita se calhar foi deixada um bocadinho de lado. E eu acho que até havia coisas interessantes, não fui eu que planifiquei, eu planifiquei uma aula modelo. As coisas estavam muito bem estruturadas e as colegas fizeram muito bom trabalho: a I, a N., estava muito entusiasmada (...) E eu creio que essa dinâmica se perdeu” (ATP).

Importa registar que as actividades de escrita surgem neste PNL como um lugar de insegurança, registando-se uma representação redutora do seu papel na promoção de práticas de leitura.

6.2. O PNL e a biblioteca de turma

A biblioteca de turma é vista na lógica escolar como um espaço lúdico, de imaginação, de possibilidade de escolha e prazer. Esta actividade de natureza recreativa não parece integrar as práticas de leitura promovidas pelos professores. Efectivamente, ao realizá-la com uma frequência tão reduzida (Q. 23), tal como se pode constatar a partir do gráfico 7 apresentado, a seguir, não podemos deixar de ler, nos valores declarados, a sua subvalorização.

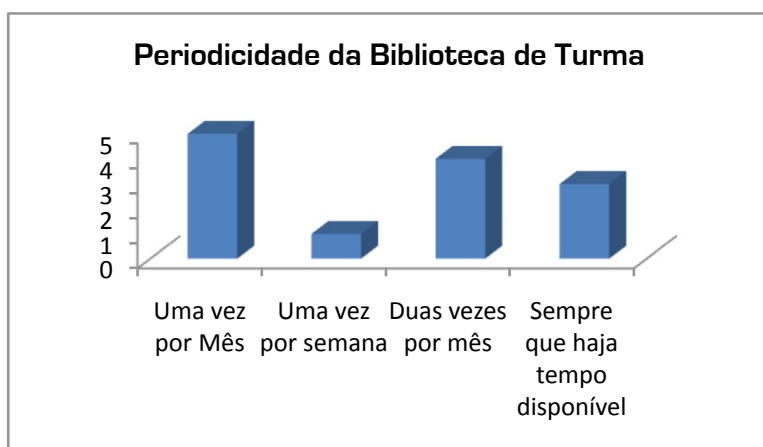


Gráfico 7 – Periodicidade da Biblioteca de Turma

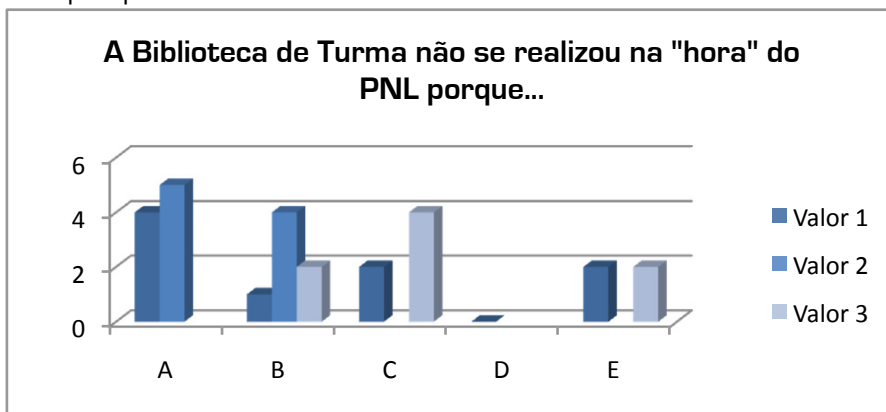
Considerando a dimensão lúdica e recreativa da biblioteca de turma, podemos referir que a realização pontual destas práticas de leitura, circunscritas para nove professores *a uma/duas vezes por mês* não favorece a construção de um projecto de leitura assente no pressuposto de uma articulação entre as leituras privadas e escolares, numa lógica de vasos comunicantes.

A menoridade desta prática avoluma-se na indicação do item *Outra*, tendo três professores feito depender a sua realização do tempo disponível.

Constatamos igualmente que ao optar por não realizarem a biblioteca de turma na hora dedicada ao PNL, conforme dados obtido através da questão “As orientações do PNL sugerem que a biblioteca de turma pode ser integrada nas actividades do(s) programa(s) *Está na hora da leitura/Quanto mais livros melhor. Seguiu essa sugestão?* (Q. 24), nove professores parecem sentir o espaço PNL como uma imposição reguladora, como um tempo, de algum modo, à margem de uma dimensão lúdica de leitura, não o associando ao PNL. Apenas três professores (do 1.º ciclo) declaram realizar a biblioteca de turma no tempo do PNL, associando-o claramente a um espaço lúdico.

Efectivamente, quando questionamos sobre as razões por que a biblioteca de turma não ocorre na hora do PNL, conforme gráfico 8, a seguir apresentado, verificamos que aquele é um espaço de maior liberdade de escolha de livros para ler, de leitura sem a obrigação de realização de actividades.

Gráfico 8 – A Biblioteca de Turma não se realizou na “hora” do PNL porque...



A - Os alunos devem poder ler o que querem; B - Os alunos podem ler sem fazer qualquer outra actividade; C - As leituras da Biblioteca são normalmente feitas em casa; D - Substituiu-se a BT pela hora PNL; E - A BT foi feita na aula de Língua Portuguesa.

Nas razões apresentadas, como podemos confirmar pelo gráfico apresentado, voltamos a vislumbrar o défice de disponibilidade escolar para toda a prática que está associada a uma dimensão lúdica da leitura. A biblioteca de turma não se realiza na hora do PNL porque este parece ser um espaço mais regulador dos objectos a ler [9/13] e dos modos de os ler [7/13], no entanto quase paradoxalmente quando pensamos que os professores parecem querer resgatar uma possibilidade de leitura recreativa de natureza livre, percebemos que, no caso do 1.º ciclo, a realização da

biblioteca de turma é *remetida para casa* (6/13). Pelas entrevistas, percebemos como a requisição dos livros é feita na escola, prolongando-se essa leitura no espaço privado.

Relativamente aos professores do 2.º ciclo, podemos ver que a opção por realizarem na totalidade a biblioteca de turma no tempo curricular da aula de Língua Portuguesa está associada à necessidade de salvaguardar uma leitura escolar recreativa, entendida como não legítima no espaço PNL. Aparentemente poderíamos pensar que estes professores encontram na escola um espaço para uma leitura recreativa de fruição individual, não necessariamente escolarizada, no entanto, a sua periodicidade não deixa de relativizar essa dimensão.

Começa, assim, a construir-se um entendimento da hora do PNL como espaço para ensinar a perceber textos, sem que se ensinem estratégias de compreensão leitora, adquirindo este um valor de utilidade que legitima a disponibilização de tempo, sendo que pontualmente parece sentir-se necessidade de motivar e desencadear o prazer de ler, estando esta dimensão associada a um não fazer sobre o texto e a uma maior liberdade leitora. Se o prazer é, recursivamente, chamado ao discurso dos professores como um dos objectivos a promover na escola, ele é simultaneamente sentido como um desperdício face à função escolar de ensinar os conteúdos programáticos.

Os dados declarados pelos professores sobre práticas de leitura, no âmbito da biblioteca de turma, indiciam que se acredita no mundo maravilhoso e transformador do livro, pelo livro, alimentando-se, assim, a possibilidade de a escola construir o “mito do livro”, referido na Parte I do nosso estudo. A dessacralização do livro parece ainda não realizada, embora, como veremos, os professores declarem que as actividades de leitura favorecem mais leitura.

Poder-se-ia argumentar no sentido da impossibilidade de realizar em contexto escolar uma leitura de natureza privada, porque este é um espaço de ensino e também de avaliação, no entanto, se a escola deve ser um laboratório de práticas sociais de leitura, no respeito pela cultura do aluno e pela necessidade de a alargar e de promover o seu desenvolvimento, julgamos que a leitura privada de dimensão lúdica faz pleno sentido, especialmente quando mediada por um adulto significativo que favorece o encontro pessoal com as representações do mundo veiculadas. Pelo contrário, uma concepção exclusivamente hedonista, pessoal e a-cultural do prazer de ler, sentida, por vezes, quer nos critérios de escolha de livros quer nas razões apresentadas para não fazer biblioteca de turma na hora do PNL, assim como na natureza de algumas das questões que integram as fichas de leitura analisadas, não permitirá, como refere Tauveron (2002), que se criem acções didácticas capazes de promover a leitura para

além de um entendimento auto-suficiente da magia do livro e para além da mediação leitora que não favorece uma ampliação transformadora das experiências culturais do aluno leitor.

Os professores parecem desconhecer o poder das múltiplas transferências que, dinamicamente, se podem construir entre espaços de leitura formal e de leitura recreativa, se os entendermos como espaços em que a actividade leitora não aparece clivada entre a leitura por prazer e a leitura para conhecer, e se, sobretudo, não se associar essa clivagem, quer à escolarização de textos literários para promover a fantasia, o prazer lúdico, a liberdade criadora, quer à introdução de livros informativos que supostamente favorecem de modo exclusivo o acesso à informação e ao suposto automatizado conhecimento.

Trata-se fundamentalmente de pensar os textos que se lêem mas sobretudo de pensar os seus modos de recepção.

Julgamos que a pedagogia do prazer, tão em voga depois de obras como o *Prazer do Texto* de Roland Barthes (1988) e *Sobre a Leitura* de Marcel Proust (1997) assim como *Como um Romance* de Daniel Pennac (2000) poderão ter tido uma recepção clivada entre leitura de entretenimento, espontânea e leitura para conhecimento ancorada no esforço. À primeira facilmente se colou o poder inefável da literatura, à segunda parece querer associar-se o trabalho árduo que o acesso à informação e ao conhecimento pressupõem, nesta sociedade crente no poder idealizado da informação. Se considerarmos, a cultura de esforço, de empenhamento e mérito pessoal e colectivo que a sociedade actual vê como valores a promover, podemos perceber como a promoção da leitura, assim entendida, poderá pressupor a sua ideologização, relegando para um plano subalterno toda a dimensão da fruição leitora e dos objectos que a podem favorecer. Importa ter também presente que, na linha de Barthes, a fruição leitora que a leitura literária favorece, e não a leitura de entretenimento, é uma leitura que:

“põe em estado de perda, [...] faz vacilar as bases históricas culturais, psicológicas, do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas lembranças, faz entrar em crise a relação com a linguagem. [...] O prazer contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura” (Barthes, 1988:22).

Ora a valorização do prazer da leitura que está associada a este PNL e a qualquer medida política de promoção leitora não poderá ocultar essa dimensão transformadora das realidades pessoais dos alunos leitores, essa fruição leitora, sob pena de se estar a promover uma medida política que, em nome da qualidade de vida colectiva, sacrifica o poder emancipador de determinadas leituras. Poder-se-á estar a ler, no plano do discurso, com intuítos de transformação pessoal e colectiva, idealizando

a informação e possibilidade de lhe aceder, e, no plano da acção, poder-se-á estar a perpetuar regularidades e desigualdades. A leitura como um direito de cidadania, tão presente no discurso político, pode ter aqui a evidência da sua dimensão retórica.

Julgamos importante clarificar junto dos professores a importância de uma indissociabilidade entre prazer e conhecimento e a urgência de uma didáctica do prazer que inclua a possibilidade de uma fruição silenciosa e também a mediação por um adulto significativo na leitura pessoal e interpessoal de livros *resistentes e proliferantes*.

Importa igualmente que se favoreça uma articulação entre as leituras privadas e a sua capitalização para as aprendizagens escolares, entendendo, claramente, que nestas se inclui a dimensão da leitura que permite fruir e consolidar o desejo de ler.

A marginalização da biblioteca de turma para tempos esporádicos ou de realização dependente da disponibilidade de tempo evidencia, assim, como a sua não integração em práticas de leitura do PNL pode indiciar que este é experienciado não de modo integrado mas com uma especificidade que não o enquadra nem nas práticas recreativas e livres da Biblioteca de Turma nem necessariamente na especificidade da aula de Língua Portuguesa (uma vez que 4 pessoas dizem que realizam a Biblioteca de turma na aula de Língua Portuguesa). No domínio das práticas, o PNL será, assim, um terceiro elemento, mais ou menos individualizado entre a aula de Língua e o tempo dedicado à leitura recreativa.

No caso dos professores do 2.º ciclo, a opção por realizar a biblioteca de turma com uma periodicidade mais alargada parece decorrente da emergência do PNL na escola:

“a escola já estimulava muito os alunos para a leitura, através da existência de bibliotecas de turma com realização quinzenal. Este ano, de três em três semanas, em todos os anos à excepção do 9.º ano, em virtude de as obras de leitura extensiva serem muito extensas” (CDL).

Assim, os professores do 2.º ciclo optam por separar a biblioteca de turma do tempo dedicado ao PNL em oficina de escrita e de leitura, invocando uma maior liberdade de escolha, aparentemente não legitimada pelo PNL:

“...porque as obras do PNL estão circunscritas às que nós temos e à lista indicada. O espaço da biblioteca de turma permite aos alunos escolherem as obras e até outro tipo de obras: banda desenhada, livros que lhes agradem e que dentro do PNL não poderíamos deixar ler, entre aspas, claro” (CDL).

Com o PNL as práticas de leitura no âmbito da biblioteca de turma tendem a diluir-se, sendo que relativamente ao 3.º ciclo, este Plano legitimou o seu desaparecimento neste agrupamento de escolas.

De facto, relativamente ao 2.º ciclo, se os professores parecem ter integrado a dimensão recreativa, própria da biblioteca de turma, na aula de Língua Portuguesa, não deixam também de a acantonar num tempo esporádico, impreciso e por vezes contraditório com as resoluções departamentais: “Nós também temos nas aulas de Português, biblioteca de turma. Penso que é quinzenalmente” (Prof. P.).

“...no Plano Nacional de Leitura facilitou-nos o facto de termos instituído com carácter obrigatório há muito a biblioteca de turma com carácter obrigatório com periodicidade de três semanas, pelo menos. E nós encaixávamos as actividades do PNL na Biblioteca de turma. Com a oficina facilitava ainda mais a vida. Conseguimos articular entre a aula de Língua Portuguesa, biblioteca de turma, a oficina. No fundo o PNL tem um nome que qualquer professor de Português pode ter andado anos e anos seguidos a aplicar sem lhe ter chamado isso. Qualquer pessoa que goste de pôr os alunos a ler, nós, eu sempre li muito, sempre gostei muito de os pôr a ler (Prof. N.).

Reportando aos dados recolhidos sobre o trabalho realizado no âmbito da biblioteca de turma, a partir das entrevistas realizadas, podemos verificar que se os professores declaram que os alunos de um modo geral gostam particularmente do momento da requisição de livros, não parecem integrar essa motivação na lógica escolar: “Além da requisição de livros que eles gostam muito. Estão sempre à espera que a senhora chegue para os requisitar” (Prof. I.).

Depois de questionada sobre se falam sobre os livros lidos em casa, a professora responde: “Sim! Os alunos requisitam os livros uma vez por semana com a animadora. Às vezes os alunos lêem um pouco na biblioteca e continuam em casa” (Prof. I.). Na mesma linha, outra professora refere ainda:

“requisitam os livros, levam para casa para ler e depois até podemos escolher o livro mais requisitado e lê-lo e trabalhá-lo (...) Se os livros estão na maleta eu volto a perguntar se não querem requisitar” (Prof. A.).

“a requisição de livros era feita pela professora X (professora destacada no ano anterior para as bibliotecas escolares) e agora os alunos podem fazê-lo aqui na biblioteca. Depois com o PNL, ficamos sem tempo para os outros conteúdos”(Prof. V.).

A biblioteca de turma é, assim, uma actividade que se realiza nas franjas do trabalho lectivo, apesar do interesse manifesto dos alunos:

“Eu sinto que é fácil organizar a biblioteca de turma com esta turma. Basta dizer quem tiver livros em casa traz, que no dia seguinte eles trazem livros. Eles trazem, lêem, fazem a organização. Organizam eles. Com ficheiro de autores, títulos, por ordem alfabética, na prateleira. (...) Este ano ainda não organizámos a biblioteca de turma porque temos que aproveitar para ler, para gerir também as obras do PNL e com as do programa e portanto tem sido um bocadinho difícil, mas no segundo período organizaremos a biblioteca de turma” (Prof. N.).

Este agrupamento de escolas parece ainda não ter encontrado o lugar da leitura recreativa nas suas práticas. A forma ambivalente como se experiencia o PNL ora

como espaço de leitura recreativa ora com uma dimensão mais formal, pode favorecer a sua diluição nas práticas de leituras escolares.

7. Da motivação para a leitura: estratégias

Um entendimento de leitura como prática sociocultural pressupõe a consideração da especificidade de cada aluno, o contexto sociocultural de origem e a sua história pessoal como leitor. Pressupõe igualmente que o professor tenha presente os factores de ordem motivacional capazes de envolver os alunos, em contextos reais e actividades significativas de leitura, e nestas a construção de significados que se faz individual e colectivamente.

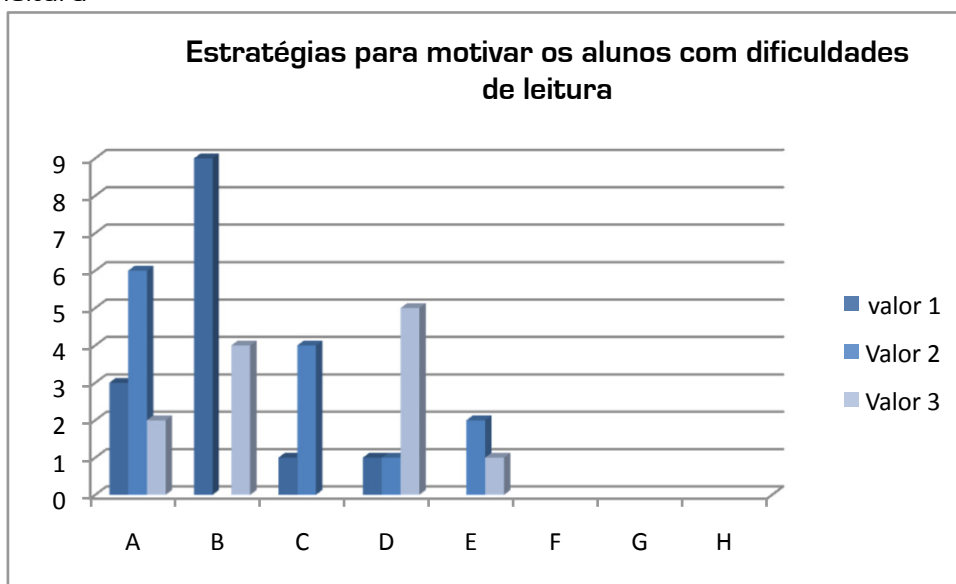
Nesse sentido, importa ver que a investigação tem sublinhado como factores condicionantes do envolvimento do leitor: o acesso a livros (Gambrel e Marinak, 1997), a possibilidade de escolha de livros e de partilha dos conteúdos lidos com o grupo de iguais.

O leitor competente é visto como autónomo e proficiente (Sequeira, Sim-sim, 1989), como alguém envolvido, que lê regularmente, com entusiasmo e com uma variedade e objectivos (Guthrie & Alverman, 1999).

O desafio que se coloca ao professor é o de criar ambientes que promovam esse envolvimento leitor.

Se considerarmos as práticas declaradas pelos professores inquiridos, no âmbito do nosso estudo, podemos ver que relativamente à questão “Indique três estratégias mais utilizadas, na Hora do PNL, para motivar os alunos com dificuldades na leitura” (Q.26) a totalidade dos professores indicou o *Uso de variedade de materiais/livros* como estratégia preferida. Os professores parecem, assim, acreditar no poder sedutor da variedade de livros, apostando num recurso valorizado também pelo PNL.

Gráfico 9 – Estratégias para motivar os alunos com dificuldades de leitura



A - Incentivo de trabalho colaborativo na realização de tarefas; B - Uso de variedade de materiais/livros; C - Incentivo aos alunos para falarem sobre livros; D - Utilização de diversas formas de expressão; E - Valorização dos aspectos positivos do desempenho dos alunos; F - Elaboração de fichas de leitura específicas; G - Encontros informais com o aluno para saber o que está a ler; H - Definição de objectivos de leitura específicos.

Particularmente importante, parece ser também *a estratégia de incentivo de trabalho colaborativo*. 11 professores assinalam este item (11/13). Pelas entrevistas, foi possível perceber que a lógica da colaboração inter-pares resulta sobretudo das partilhas realizadas com a turma e também do apoio pontual dos alunos mais sensíveis e disponíveis para ajudar os colegas com mais dificuldades.

Sete professores referem ainda privilegiar a *Utilização de diversas formas de expressão/comunicação* (7/13). Com menor expressão, cinco professores assinalam como estratégia utilizada o *Incentivo aos alunos para falarem sobre livros e relacionarem as leituras com a experiência pessoal* (5/13).

No mesmo sentido, destacamos o número residual de professores que acredita na necessidade de *Valorização dos aspectos positivos do desempenho dos alunos* (3/13).

A acção pedagógica individualizada é esquecida, tal como o demonstra a ausência de sinalizações dos itens *Encontros informais com o aluno*, *Realização de fichas de leitura específicas* e *Definição de objectivos de leitura*.

Particularmente significativo foi a ausência de registo de *Definição de objectivos de leitura*. Saber para que se lê (Dumortier, 2004) é determinante dos modos de leitura, podendo permitir ao aluno perceber não só a utilidade da tarefa como facilitar a compreensão, dado que

“Os objectivos de leitura determinam a forma como um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objectivo, isto é a compreensão do texto” [Solé, 1996: 93].

Sabemos que não lemos todos os textos de igual modo e que esse comportamento é um indicador da competência leitora.

A consideração das dimensões ocupacional, informativa e recreativa da leitura implica que se tenha presente a possibilidade de ler em função de uma atitude utilitária, em que o leitor procura extrair informação e/ou em função de uma atitude estética “aesthetic reading” (Rosenblatt, 1994), em que se focaliza a atenção sobre as emoções, os sentimentos suscitados pelas experiências retratadas no texto, ao visualizar cenas, ao reagir a acontecimentos. Não considerar estas possibilidades constitui um modo de perpetuar formas de afastamento dos leitores dos livros e da leitura.⁶²

Se gostar implica conhecer, e se ler é compreender, então, seria natural que uma das estratégias de motivação para a leitura passasse pela reflexão em torno dos modos de compreensão leitora (Keelley & Nicki Clausen, 2007).

Apesar de esta dimensão não estar explícita no Questionário, pelas razões já apresentadas, não encontramos espelhada, no discurso das entrevistas, essa tendência de ensino de estratégias compreensão leitora. De modo semelhante, nem a opção quase generalizada, como veremos, por um mesmo tipo de texto deixa indiciar actividades de leitura com objectivos diferenciados, neste tempo.

8. Tempos de leitura

Um dos aspectos inovadores dos programas “Está na Hora da Leitura” e “Quantos mais Livros melhor” prende-se com o tempo reservado para a leitura e para actividades de leitura: uma hora diária para o 1.º ciclo e um tempo semanal para o 2.º ciclo, inscritos na mancha curricular dos alunos.

Se a existência de livros no horizonte visual dos alunos, a proximidade física dos livros (Edwards, 2008) é importante para criar o desejo de ler, é fundamental também haver tempo para que tal possa ocorrer. O tempo parece ser também condicionante do desenvolvimento do desejo da leitura, não apenas porque só se pode amar aquilo que se

⁶² Temos consciência que esta não é uma questão linear. Tal como refere Dionísio (2007), a escola não pode negar a cultura de origem dos alunos, mas a escola não pode também deixar de abrir um horizonte de possibilidades para outras literacias, entendendo-as enquanto práticas sociais que também envolvem o sujeito leitor.

conhece, e todo o processo de conquista exige disponibilidade temporal, mas também porque outras formas de ocupação temporal emergem, hoje, como mais sedutoras do que a leitura de livros. Esta, sendo uma actividade mais individual, pode de algum modo explicar a supremacia sedutora de outras actividades.

A consciência da importância do tempo na construção de uma relação entre a criança e os textos está presente nos textos do PNL, pois este ancora os seus princípios na condição da disponibilidade temporal:

“Para se atingirem patamares superiores de compreensão, é indispensável uma prática constante na sala de aula e na biblioteca, em casa, durante vários anos”(PNL, Princípios).

Esta disponibilização do tempo é tanto mais importante quanto sabemos que “Children who are motivated to read will spend more time reading (Morrow, 1992; Guthrie & Anderson, 1999;).

No nosso estudo, podemos perceber que a organização temporal das actividades de leitura, realizadas no âmbito do PNL, foi deixada ao critério dos professores. Assim, apesar de esta questão do tempo utilizado para as actividades de leitura não ter sido objecto de formulação explícita, no questionário, verificamos, através das entrevistas, que os professores optaram por soluções diferenciadas relativamente a esta questão.

Se os professores do 1.º ciclo não acordaram um tempo fixo, os do 2.º ciclo, optaram por transformar a Oficina de Escrita e de Leitura num tempo do PNL. A existência deste tempo curricular, com duração de 45m, permitiu que os professores se apropriassem dele para as actividades do PNL, pelo que se torna mais claro delimitar os contornos temporais das actividades realizadas no âmbito do Plano.

“Há dois anos, nós no 2.º ciclo passámos a ter como oferta de escola uma Oficina de Escrita e de Leitura, planificada pelos professores que tinham essa oficina [eu e a L.]. Isso veio trazer-nos o tempo, e no ano passado abandonámos essa planificação e passámos a ler as obras indicadas no PNL, com a realização de fichas de leitura, pesquisa sobre a vida dos autores” (CDL).

Para os professores do 1.º ciclo, a delimitação da hora de leitura, defendida pelo PNL ficou sob a responsabilidade de cada professor, optando estes por realizá-la, quer em final de tarde, quer de manhã, sendo este um tempo que não é forçosamente fixo: “Eu todos os dias neste momento estou a fazer uma hora de leitura para a turma” (Prof. V.).

Num outro momento da entrevista, a professora diz também: “Eu antes de haver o PNL lia, mas não lia diariamente. Havia um dia para a leitura, havia um dia para ler a história (...) a diferença está que leio diariamente, não é?” (Prof. V.).

Esta é a ideia mais recorrente no discurso desta professora e parece, efectivamente, delimitar uma fronteira entre um tempo anterior e outro posterior ao PNL. Para esta professora, ler passou a ter tempos e espaços definidos. Fá-lo no final do dia. Cumpre claramente esta regulamentação durante o primeiro período, e fá-lo sem problemas pois, como diz:

“senti-me atrapalhada para dar os conteúdos. Este ano não estou com esse problema organizei-me, como já tive a experiência do ano passado, faço diariamente na mesma a leitura só que ... pronto... consigo organizar-me de maneira diferente” (Prof. V.).

A experiência continua a ser um modo de contornar medos, no entanto ultrapassada essa limitação inicial, tendo a professora referido a sua capacidade de organização para o conseguir, novo constrangimento parece surgir no seu discurso. A professora dará conta, durante o segundo e terceiro períodos, da impossibilidade de cumprir sempre esta hora diária, escudando-se na necessidade de leccionar conteúdos e de preparar os alunos para as provas de aferição. Efectivamente, se na entrevista prevíamos uma motivação acrescida por ter sido capaz de organizar o processo de criação de uma hora dedicada à leitura, certo é que o peso da carga curricular parece ainda não legitimar a existência de uma hora de leitura conceptualizada do ponto de vista da recreação leitora. De facto, este tempo é vivido, não só por esta professora como pelos restantes docentes, como um período dedicado, sobretudo, a actividades de natureza lúdica, deixando para outros momentos do seu dia de trabalho um ensino que, visando também o desenvolvimento da compreensão, se direcciona para os conhecimentos do funcionamento da língua.

Se encontramos frequentemente fugas à explicitação do tempo de leitura, ainda que os professores tendam a responder, depois de insistirmos nesse sentido, na sua fala podemos ir confirmando que é efectivamente o Programa que marca os tempos de leitura:

“Antes de fazerem as fichas, os alunos fazem a leitura, seja a leitura de um texto, do livro de história. Para além daqueles dois tempos [de leitura recreativa] nos outros dias trabalhamos, durante uma hora, textos do manual” (Prof. I.).

A fronteira entre as actividades de leitura diárias, realizadas no âmbito da aula de Língua Portuguesa e as dedicadas ao PNL, parece pouco clara, sendo que a professora não considera relevante essa demarcação.

A preocupação com o cumprimento do programa, efectivamente, determina a gestão que faz do tempo:

“Eu compreendo a atitude das colegas de LP, [transformação da oficina num tempo do PNL] pois o programa é tão extenso que estar a dedicar mais tempo para além do que estava definido poderia colocar problemas na concretização das planificações, no entanto nós já tínhamos biblioteca de turma e ela funcionava quinzenalmente, com leitura lúdica, leitura extensiva de carácter lúdico, e isso já era feito nas aulas de LP, no

entanto, as colegas entenderam, a ser correcto o que estou a dizer, canalizar para as Oficinas de escrita e de leitura” (ATP).

“Temos assim duas vezes por semana para dedicar a livros, fora das actividades formais. Estamos um bocadinho limitados em termos de tempo, não podemos arrastar muito, por exemplo uma tarde inteira para a leitura, porque temos actividades de Matemática, Língua Portuguesa. Eu tento que seja de manhã duas horas, às vezes uma hora à tarde” (Prof. I.).

A urgência do tempo, objectivada na necessidade de leccionar conteúdos programáticos, parece pois assumir-se como uma preocupação comum, indiciando, neste caso, não uma calendarização diária, mas bissemanal.

Assim, se percebemos que a construção deste tempo de leitura no âmbito do PNL parece associada a uma dimensão lúdica, ela é também ambigualmente marcada pelo Programa.

Constatamos, igualmente, que este tempo está associado uma função relaxante, associando-se o tempo de leitura a um momento de calma:

“Ao final do dia. Já trabalhámos os outros conteúdos e para eles relaxarem e para eles ouvirem a história. E faço uma hora de leitura nesta sala. Há a biblioteca ali, mas não vamos lá ler pois podemos perturbar [os alunos e a professora da outra turma]” (Prof. A.).

“Eu toda a vida me lembro de contar histórias aos meus alunos, de fazer uma leitura portanto aprazível no fim do dia, da aula, ou num momento em que vejo que estão inquietos, eu entro com uma história” (Prof. V.).

Ler ao final do dia para os seus alunos constitui um momento de desconpressão reconfortante e claramente marginal aos conteúdos programáticos, ainda que durante as entrevistas se explicita como as questões da leitura, nesse tempo, podem integrar o espaço da aula de língua no dia seguinte, confirmando-se a existência latente de uma tensão construída pelo desejo de cumprir quer as indicações do PNL quer as do Programa.

De algum modo, parece haver uma associação menos positiva a tudo o que diz respeito ao ócio, conotado com entretenimento pouco produtivo e por isso relegado para plano secundário. Ainda assim, a escolha do momento do dia se poderá ser devedora dessa concepção menos produtiva de uma prática leitora, de natureza recreativa, não deixa de decorrer do reconhecimento da dimensão reconfortante, quase profilática da leitura, podendo eventualmente enquadrar-se num registo da biblioterapia (Grago, 1999).

Os professores que participaram neste estudo reconhecem também, de entre as condições ideais para formar leitores (Q. 33), a importância de *Leitura diária em sala de aula*. No entanto, tendo sido seis professores a valorizar este item não deixamos de

nos interrogar se os professores, efectivamente, consideram importante ter tempo efectivo para ler em sala de aula, ou se o tempo de leitura não é sobretudo um tempo de actividades sobre leitura.

Os professores, e em particular os professores do 1.º ciclo, têm dificuldade em assumir a duração temporal de uma hora diária de leitura, talvez por a associarem a um tempo de leitura lúdica. A urgência de leccionar conteúdos programáticos parece criar uma permeabilidade deste espaço a outros objectos, tradicionalmente ensinados na aula de Português, pelo que a hora proposta quase se desvanece, integrando outros tempos curriculares, ou no limite desaparecendo. Assim, quem parece determinar a forma como o Plano se concretiza é ainda o Programa.

A invocação da “falta de tempo” a propósito de outras questões, especificamente justificando a não realização de determinadas actividades (Q.18.1., Q.19), assim como a realização da “Hora” do PNL na sala de aula (Q.10) ou da dificuldade de o gerir (Q. 32), dados que serão objectivados a seguir, evidenciam a necessidade de se criarem condições para que o professor não sinta como perda os tempos de leitura disponibilizados curricularmente.

9. Espaços de leitura

9.1. A sala de aula

Se a criação de ambientes de promoção leitora pressupõe a organização de oportunidades de contacto com situações e materiais funcionais e reais, então ler em contexto escolar terá de pressupor que o espaço da sala, uma vez considerado uma micro-organização social, deverá ser pensado enquanto área para a leitura, área para escutar, área para escrever, salvaguardando-se a acessibilidade a livros diversos, computadores, material audiovisual (Teberosky, 2002).

Deste modo, se o professor quiser que a leitura seja o centro da aula, então, o espaço físico e material deverá ser pensado. Se o que se pretende é a criação de oportunidades de trabalho individual e de interacção com o grupo, então, é urgente que a organização proxémica da sala reflecta essa escolha. Se o professor quer uma aula em que se estimula os alunos a partilhar e confrontar sentidos, então, terá de se salvaguardar um espaço em que não apenas o professor seja olhado nos olhos, mas um espaço que permita o cruzamento de olhares e a construção/negociação colectiva de significados, a partir dos sentidos de cada um, frequentemente problematizados.

A disposição proxémica de um espaço que favorece a problematização dos sentidos pressupõe que a sala deverá ser sobretudo um espaço de intimidade, onde os alunos e os professores são os seus habitantes. Assim, senti-lo-ão como um espaço protector, acolhedor, íntimo e próprio para se poder falar de todas as leituras.

A organização espacial das salas de aula desta escola, à semelhança da maioria das salas da escola portuguesa, não encoraja os alunos a ler e a falar dessas leituras. O centro da sala não é a leitura. O centro da sala é uma mancha de cadeiras e mesas dispostas tradicionalmente em que qualquer emoção leitora esbarra nas costas dos colegas, não favorecendo a circularidade de sentidos que a actividade leitora também deve fazer emergir.

Ainda assim, as salas que observámos tinham nas suas paredes alguns materiais produzidos pelos alunos, numa clara valorização da visibilidade social que as produções dos alunos requerem.

Encontrámos, ainda, um computador em cada sala do 1.º ciclo e quadros interactivos no 2.º ciclo. Apesar de se ter estabelecida uma relação entre os níveis de literacia e a existência de bibliotecas de sala de aula (Elley, 1992), não vislumbrámos cantos de leitura e/ou bibliotecas de sala, nem livros exceptuando os que o professor traz para a sala no momento da hora de leitura.

É neste espaço sucintamente descrito que todos os professores referem realizar predominantemente as actividades de leitura.

À excepção de dois professores que assinalam a realização das actividades tanto na biblioteca como na sala de aula, todos os outros professores parecem preferir unicamente a sala como espaço de leituras.

Quando questionados sobre os motivos para realizar predominantemente as referidas actividades na sala de aula (Q.10), os professores invocam o facto de *os alunos já estarem habituados ao espaço* (11/13), por *as actividades surgirem na sequência temporal da aula* (6/13); *outra* (Não perder tempo) (6/13); para *ligar o trabalho do PNL com o Programa da disciplina* (6/13) e por *na sala de aula se manter melhor a disciplina* (5/13).

Como espaço propiciador de maior intimidade a sala poderá ser uma boa opção para realizar as actividades de leitura, no entanto, considerando a possibilidade de usufruir do conforto material e riqueza de recursos da biblioteca escolar não deixa de ser inquietante que os professores não utilizem com maior frequência este espaço no tempo do PNL.

As razões para preferir o espaço de sala de aula terão a ver com o hábito enraizado de fazer da sala o centro das aprendizagens.

Outro factor que parece evidenciar as escolhas do professor prende-se com o sentimento de perda de tempo associado à deslocação para a biblioteca escolar. Os seis professores sinalizam o item *Outra* (Q. 10), especificando “falta de tempo” parecem confirmá-lo.

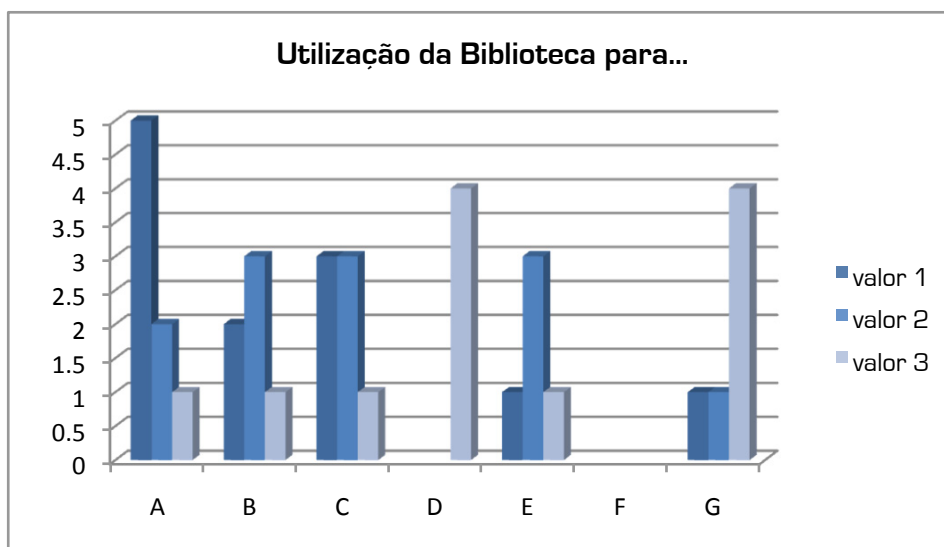
Talvez concepções arraigadas de uma biblioteca como um espaço mais ou menos sacralizado, impondo posições imóveis e reflexivas possam ainda afastar os professores deste espaço. Também a associação da leitura ao prazer poderá influir nesse sentimento de perda de tempo. Curiosamente, os dois professores que referem realizar a “Hora do PNL” regularmente quer na aula de Língua Portuguesa quer na biblioteca invocam a falta de tempo, evidenciando que ainda assim se resiste à pressão do tempo. Particularmente relevante parece ser a referência ao uso da sala de aula no tempo de PNL por querer associá-lo ao programa da disciplina, como se estes professores quisessem expressar que este é um tempo não muito distinto do tempo da aula de língua (6/13).

A gestão da disciplina e do controlo dos alunos parece condicionar também esta opção. A exposição aos olhares da comunidade escolar, que a utilização da biblioteca sempre implica, o eventual receio de uma atmosfera de barulho não controlada pelos docentes poderão ser razões para afastar os docentes de um espaço que é ainda assim familiar para os alunos.

9.2. A biblioteca escolar

Apesar de o PNL se realizar predominantemente no espaço de sala de aula, tal não significa que a biblioteca escolar não seja utilizada como recurso, tal como podemos verificar no gráfico seguinte:

Gráfico 10 – Utilização da Biblioteca para...



A - Participação em actividades da biblioteca; B - Sensibilizar para a importância da biblioteca; C - Pesquisa de informação; D - Visionamento de filmes; E - Leitura recreativa; F - Audição de música; G - Conhecer livros existentes.

Efectivamente, perante a questão “Na ‘hora’ do PNL utilizou a biblioteca escolar, com os alunos, para...”(Q. 11) todos os professores respondem, à excepção de um, tendo justificado com a inexistência de biblioteca escolar na escola onde lecciona. Destes, oito professores referem *tê-lo feito para participar em actividades da biblioteca* (8/13), *pesquisa de informação* (7/13), *conhecer livros existentes* (6/13), *sensibilizar para a importância da biblioteca* (6/13), *leitura recreativa* (5/13) e *visionamento de filmes* (4/13). A evidência de que a biblioteca constitui um pólo de atracção e de animação em torno do livro e da leitura e de que o professor encontra nela um espaço formativo é um dado importante. Os professores não estão a ignorar a biblioteca e utilizam-na como recurso, ainda que pontualmente sobretudo para participar em actividades pensadas a partir dela. Os professores não só declaram a sua utilização, no âmbito do PNL, em questionário, como da leitura de actas do grupo de trabalho afecto à biblioteca é possível constatar a sua referência: “O espaço da Biblioteca continuou a ser requisitado para actividades Oficina de Leitura e Escrita, Biblioteca de Turma e para

aulas de Apoio Pedagógico” [Acta da equipa de trabalho da biblioteca de 9 de Abril de 2008]

Para além da pesquisa de informação, que evidencia como a finalidade da leitura condiciona o lugar onde esta se realiza, não deixa de ser relevante que uma parte dos docentes não olhe para este espaço formativo como local de leitura nem o utilize, no tempo do PNL, como recurso para conhecer com os alunos os livros existentes. A existência de pequenas bibliotecas desconfortáveis, com pouca diversidade de livros nas diferentes escolas do primeiro ciclo, que não se encontram no edifício da sede do agrupamento, pode legitimar algumas destas opções.

De algum modo, o facto de o PNL ter emergido do grupo de professores responsável pela biblioteca poderá explicar a tendência manifestada pelos professores para adesão às propostas feitas pela biblioteca em detrimento de iniciativas pessoais.

O investimento político nas bibliotecas escolares, de que o PNL é exemplo, não deixa de encontrar na construção da Rede Escolar de Bibliotecas um impulso determinante, sendo que esta lacuna havia já sido identificada, em 90/91, pelo estudo *Reading Literacy*, promovido pela International Association for the Evaluation Achievement (Elley, 1992).

Nesta avaliação fica claro que Portugal integrava o grupo dos últimos países que, considerando a População A (9 anos de idade), apresentavam nas suas bibliotecas escolares menos de setecentos volumes (Elley, 1992)

Este valor médio empobrecedor não pode deixar de lembrar que no início do século XXI, a grande maioria das escolas do 1.º ciclo não possuía biblioteca. O investimento ao nível da Rede de Bibliotecas Escolares evidencia o reconhecimento político não só dessa lacuna como da necessidade de tomar medidas interventivas estruturantes da promoção do livro e da leitura.

De algum modo, ao assumir-se a biblioteca como um pólo de atracção e de animação do livro, e sobretudo de uma diversidade de textos e de suportes que satisfaçam os interesses e as necessidades dos alunos, criam-se condições para uma diluição progressiva entre as leituras do texto literário que a escola tradicionalmente promovia e as leituras pessoais dos alunos, começando a esbater-se o fosso entre aquilo que é para ler na escola, em particular na aula de língua, e aquilo que é para ler em casa.

Ao incorporar no seu fundo documental uma diversidade de textos, de livros de literatura infantil e juvenil, a biblioteca vai permitir intensificar a escolarização de livros e suportes que de algum modo lhe eram marginais. A construção escolar da biblioteca e

das suas funções fará com que esta seja assumida como um lugar central de leituras recreativas.

Constituindo-se, também, um espaço de pesquisa documental e simultaneamente de abertura a leituras de natureza pessoal, a biblioteca vai contribuindo para a construção da valorização das leituras pessoais dos alunos. No mesmo sentido, concorre o programa de Língua Portuguesa de 1991, sublinhando a importância da leitura recreativa, enquanto prática que se constrói no quadro da escola, criando-se assim a possibilidade de um maior envolvimento entre as práticas de leitura realizadas em aula e a dinâmica da biblioteca.

Conhecendo a relevância da biblioteca na formação de leitores: “a existência e a extensão da biblioteca são indicadores da disponibilidade da escola para encorajar as crianças a ler” (Sim-Sim & Ramalho, 1993:12) e a valorização que PNL faz deste recurso, importa clarificar o seu papel na promoção da leitura, tendo por enquadramento o PNL.

Na lógica de uma demarcação das potencialidades que o PNL poderia encerrar para a construção de ambientes de leitura, no âmbito da biblioteca, importa reter as palavras da sua coordenadora:

“...quando temos actividades pensamos numa lógica de agrupamento, não numa lógica de PNL para o 1.º ciclo, numa lógica de PNL para o 2.º ciclo. Eu penso que nós estamos exactamente nessa linha. Não quer dizer que o trabalho já seja o melhor de todos porque não é. Porque há muitas arestas a limar, mas aquele espírito que eu acho que já está subjacente ao PNL [já existia]” (CBE).

Há pois uma narrativa que parece indiciar uma integração dos princípios do Plano no trabalho da equipa da biblioteca, sendo que esta medida política não é sentida como um discurso de novidade:

“...eu acho que o Plano em si, enquanto plano, enquanto instrumento da administração central não produziu na nossa escola grandes diferenças porque aquilo que o Plano prevê nós já estamos a implementar há alguns anos, ah, de algum modo, ou seja, a Oficina de Escrita e de Leitura nos 5.º e 6.º anos já era um pouco o que o PNL pedia. E portanto o que fizemos foi pegar na Oficina de Escrita e de Leitura e também nas actividades, por exemplo de teatro, nas actividades da biblioteca e de algum modo transmitir isso para o Plano, ou seja, aplicar ao projecto que nós apresentámos, foi um pouco isto, porque o PNL, ah em si, o que vinha era exactamente o quê? Era promover os hábitos de leitura, na escola, em casa, nas famílias. Aí abrimos um bocadinho às famílias, porque não era costume termos a família a participar. Nós estamos a contactar as famílias, sobretudo as mães, as que têm mais disponibilidade, vêm contar histórias” (CBE).

Podemos constatar que do ponto de vista da promoção da leitura se esta é entendida, por esta equipa de trabalho, de forma global e integrada, decorrente de uma construção colectiva que tem vindo a fazer-se, não deixa de ser evidente que as propostas do PNL ecoam nas suas dinâmicas:

“todo este trabalho com os concursos, os livros, saem da biblioteca, ou seja, mas isto tem um trabalho colaborativo entre os colegas da Língua Portuguesa, o departamento, são eles que escolhem os livros, porque, porque eu não sou da área, tenho de fazer esse trabalho colaborativamente. Mas é depois a partir da biblioteca que tudo se organiza e se orienta para a sala de aula. Ou seja, eu acho que o PNL para nós não foi uma novidade, ou seja nós não mudámos muito a nossa forma de trabalhar. A nossa forma de trabalhar foi sempre esta. Quer dizer talvez alargássemos, tivéssemos mais a preocupação de extravasar para fora da escola, sobretudo envolvendo os encarregados de educação” (CBE).

Apesar de o PNL não surgir, na perspectiva desta professora como uma novidade, não deixa de se reconhecer os seus efeitos positivos, nomeadamente na relação do professor e do aluno com a própria biblioteca:

“uma coisa te posso dizer: as bibliotecas do 1.º ciclo e o trabalho dos professores têm tido reflexos ao nível da utilização da biblioteca. Ou seja eles começam a ter uma cultura de biblioteca, de requisição de livros, de hábitos de leitura domiciliária e requisitam imensos livros. Nestes últimos quatro anos, quando cheguei tinha uma média de 2,1 documentos/livros por ano. E agora tenho 8, qualquer coisa. Isto demonstra que os hábitos modificaram. Também demonstra que à medida que eles vão chegando usam a biblioteca. Alargar as bibliotecas ao 1.º ciclo, só pode ser uma mais-valia. Como já temos essa experiência, acho que este Plano só pode ser uma mais-valia” (CBE.).

A professora vai replicando a sua perspectiva, confirmando-se, assim, os dados apresentados pelos professores de uma utilização da biblioteca sobretudo a partir das propostas da mesma:

“Eu vejo as pessoas mais preocupadas. Por exemplo uma coisa que verifico é que os professores vêm saber o que é que eu tenho, que livros tenho do PNL, por áreas, por temas. E eu procuro fazer o levantamento de listas bibliográficas e dar aos colegas. Neste momento, toda a gente tem desde o pré-escolar ao 9.º ano os livros que esta biblioteca dispõe e que estão indicados no PNL. (...) Às vezes vêm perguntar o que se está a pensar dinamizar neste período como leitura, como concurso, para pegarem nisto como actividade de sala de aula” (CBE).

Efectivamente, os dados revelados pelos professores demonstram uma aproximação à biblioteca:

“Toda a gente, quando tem uma actividade, vem à biblioteca porque precisa de um marcador de um livro, porque precisa de uns poemas, porque precisa de uns livros sobre uma prática desportiva qualquer, mas também acho que tem a ver com a disponibilidade das pessoas. E esta foi a cultura que me foi deixada pela C. e que eu tentei adaptar. Ela já saiu há 4 anos e a realidade das escolas mudou: criaram-se necessidades” (CBE.).

Se o investimento continuado da escola, nesta área, pode explicar a sua utilização progressiva, por parte dos professores, julgamos que a associação das práticas de leitura propostas, pela biblioteca, a uma dimensão lúdica e recreativa pode de algum modo legitimar que os professores deixem para a biblioteca a responsabilidade da sua promoção, ainda que integrem algumas das suas decisões.

A declaração dos professores no sentido predominante de *utilização da biblioteca em função das actividades propostas* (8/13) no âmbito deste espaço (Q.11.) confirma essa atitude predominantemente receptiva às suas propostas.

Se pudemos constatar pelas entrevistas que a biblioteca, frequentemente personificada na sua coordenadora, constitui o *locus* genésico da integração do PNL na escola, é a partir da leitura das Actas do grupo de trabalho da biblioteca, do Relatório Anual de Actividades e dos quadros de avaliação do PNL, apresentados pelos professores do 1.º ciclo, que podemos conhecer como a associação da biblioteca ao PNL se faz sobretudo pela dinâmica construída no âmbito da Semana da Leitura. Tal não significa que a preocupação com o desenvolvimento de hábitos e gostos de leitura não esteja associada a todas actividades desenvolvidas a partir deste espaço escolar. A biblioteca é, de facto, um centro irradiador de participação, nomeadamente de actividades da Semana da Leitura associadas ao PNL, aparecendo os outros actores como colaboradores, nomeadamente os professores do departamento de Língua Portuguesa e Clube de Teatro (Relatório Anual de Actividades, 2007/2008):

“Na primeira semana de Março será comemorada a Semana da Leitura, sendo que a Coordenadora irá reunir com a coordenadora do departamento de Língua Portuguesa para agendar as actividades da semana. Posteriormente reunirá com a Equipa para programar a participação da Biblioteca. (Acta, 10 de Janeiro de 2008).

“Vai ser lançado o primeiro Concurso Literário, na segunda semana de aulas, para o 2.º e 3.º ciclos, *Grande Concurso de Ortografia e Literatura*, cujos objectivos são incentivar os jovens a ler, a desenvolver as suas capacidades de escrita e a alargar os seus conhecimentos literários, em estreita colaboração com os professores do departamento de Língua Portuguesa” (Acta, dez dias do mês de Setembro de 2007).

Relativamente, à Semana da Leitura, destacamos o facto de a Biblioteca ter ficado responsável pelos contactos com os Encarregados de Educação, tendo estes sido convidados a participar em sessões de leitura nas Oficinas de Escrita e de Leitura do 2.º ciclo e a assistir a pequenas sessões de poesia, preparadas pelos alunos: *A Coordenadora da Biblioteca recebeu os Encarregados de Educação para escolherem histórias e prepararem as sessões de leitura* (Relatório Anual de Actividades, 2007/2008).

Nesta semana de promoção da leitura, foi da sua responsabilidade: i) a preparação de uma exposição e um concurso subordinados ao tema “Caça o Autor e a Obra...”; ii) exposição de excertos de obras estudadas ao longo do percurso escolar dos alunos do 5.º ao 9.º ano de escolaridade; iii) publicitação de um Top Leitor e atribuição de prémios aos alunos que requisitaram mais livros; iv) lançamento de um passatempo de escrita criativa “Se eu fosse uma folha...”; v) exposição dos textos mais criativos e dos trabalhos realizados no “Atelier de Ilustração de Cenas das Obras em Estudo” para os

alunos do 6.º ano e para os do 3.º ciclo; no concurso “Sophia Escreveu e o 2.º ciclo Ilustrou”; vi) produção de textos para o *Bibliotícia*, por parte de alunos, professores da Oficina de Escrita e de Leitura e um pai; vii); encontro com as escritoras Helena Rainho e Isabel Rainho para aos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade; viii) exposição diária dos poemas lidos diariamente na Rádio, actividade dinamizada pelo Clube de Teatro.

As actividades assinaladas em iv), v) e vi) foram realizadas na Oficina de Escrita e de Leitura, pelos professores de Língua Portuguesa com a colaboração do Clube de Artes e Ambiente e com o Departamento de Educação Artística e Tecnológica. A Biblioteca recolheu também e organizou todo o material que foi publicado no *Bibliotícia* (Relatório Anual de Actividades da Biblioteca, 2007/2008, Acta da Equipa de trabalho da Biblioteca, 9 de Abril de 2008).

Nesta semana, foi ainda realizada a Feira do Livro, pelo departamento de Língua Portuguesa, tendo a biblioteca colaborado na sua dinâmica.

As actividades relacionadas com a Semana da Leitura foram abertas a toda a comunidade escolar, tendo as escolas do 1.º ciclo, que não funcionam nas instalações do edifício central do agrupamento, participado nas mesmas.

10. Dos textos: depois do manual os livros

O PNL visa criar condições de possibilidade para uma adequação escolar dos textos de literatura para a infância. A fragmentação da narrativa em pedaços de textos, a concentração de géneros e de autores que parecem caracterizar os manuais escolares, assim como a distorsão dos textos, que frequentemente ocorre (através de actividades que são um exercício de metalinguagem) parecem ser preocupações inerentes ao PNL, ao apresentar a necessidade de ler livros na escola.

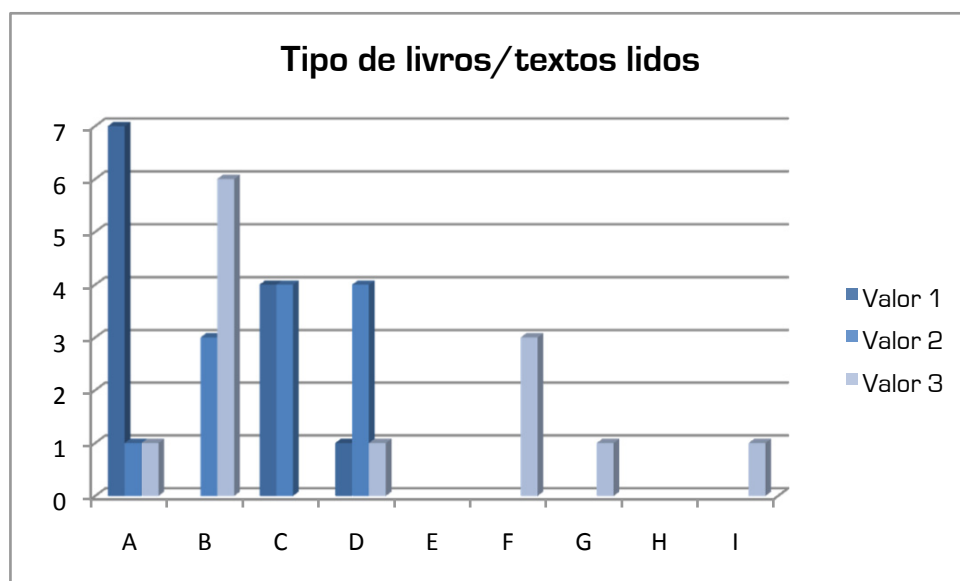
De igual modo, a constatação das dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura de textos não literários, tal como as avaliações internacionais evidenciam, poderá ter contribuído para a abertura da escola à diversidade textual.

O PNL integra essa tendência de inclusão de textos que circulam nas trocas discursivas do quotidiano social. O *corpus* de textos que propõe redimensiona as propostas que o Programa de 91 sugeria, enfatizando a importância da leitura de diversidade de textos. A sua presença no quotidiano escolar parece ocorrer entre a incitação à sua prática e a regulação através da existência de listas de livros categorizados por níveis de complexidade.

Ora, a análise das práticas de leitura declaradas pelos professores revela, essencialmente, uma concentração de géneros textuais nada consentânea com a diversidade de gostos, necessidades dos alunos e com a função social atribuída hoje à leitura, afastando-se também das propostas do PNL. Este distanciamento face ao discurso político não deixa de ser contraditório com o reconhecimento, por parte de todos os professores (13/13), de que as orientações apresentadas pelo PNL sobre critérios de selecção de livros facilitam a sua selecção (Q. 12).

Efectivamente, perante a questão “Qual o tipo de livros/textos que leu com os seus alunos, no âmbito do PNL?” (Q. 14), os professores declaram que os alunos lêem predominantemente histórias de aventura e de mistério (9/13), poesia (9/13) e histórias tradicionais (8/13). Sublinhe-se a ausência de leitura de texto dramático (0/13) e de banda desenhada (0/13) e a indicação residual de livros informativos (3/13), textos na internet (1/13) e revistas e jornais (1/13), conforme gráfico 11 apresentado a seguir.

Gráfico 11 - Tipo de livros/textos lidos



A - Aventuras e de Mistério; B - Poesia; C - Histórias Tradicionais; D - Romances, Novelas e Contos; E - Texto Dramático; F - Livros Informativos; G - Textos Net; H - Banda Desenhada; I - Revistas e Jornais

Estas declarações poderão levar-nos a pensar que estando a ler os mesmos géneros textuais, com predomínio para a narrativa (ver anexo 8), ignorando também outras tipologias textuais, poder-se-á estar a ler sempre com os mesmos objectivos, e/ou, no caso do texto literário, poder-se-á estar a ler com objectivos documentalistas. Se os géneros lidos encerram protocolos de leitura específicos, então, o professor pode

não estar a ensinar a reconhecer as diferentes formas do uso da linguagem, especificamente, as suas dimensões representativas, mas também expressivas, simbólicas e catárticas.

Na mesma linha, o que releva dos objectos declarados é talvez um percurso de leitura feito de “acumulação” em detrimento de um “itinerário de aprendizagem” (Dispy & Dumortier, 2008), isto é, poder-se-á estar a ler não considerando que os géneros determinam em parte constrangimentos e possibilidades de leitura, nem percebendo que permitem o desenvolvimento de competências de leitura específicas.

A integração de outros textos nas práticas escolares de leitura não parece assim acolher junto dos professores um eco favorável, apesar de a escola ser ainda para muitos “o único lugar de contacto com os livros e a leitura” (Dionísio, 2000: 44). Ao não clarificar as multifuncionalidades da leitura, enquanto prática social e cultural, através da não selecção de diferentes textos, e da sua leitura em função das respectivas características e convenções mais ou menos estáveis e dos seus funcionamentos comunicacionais, a escola poderá não criar ambientes de *escolarização de leitura adequada* (Soares, 1999) e perpetuar, assim, desigualdades sociais.

Naturalmente que importa questionar o lugar dos objectos de leitura na escola e a construção que a partir deles se faz do leitor. O homem social que se quer construir, na escola, não será alheio à valorização política de práticas de leitura utilitárias e de práticas de leitura literária. Neste processo, escolher os objectos a ler não é uma actividade neutra, nem é irrelevante o tipo de questões que orientam essas escolhas.

Ter o texto disponível não pode ser a única condição de escolha. Se uma perspectiva sociocultural aconselha a cuidar a escolha, considerando o universo de referências socioculturais e interesses dos alunos, não podemos negligenciar os objectivos cognitivos, culturais e estéticos das leituras escolares e, conseqüentemente, os textos lidos e os modos de os ler no sentido de ampliar os seus conhecimentos, construindo a possibilidade de a leitura favorecer um encontro do leitor com os textos e o desejo de o manter.

Ler todos os textos, guiando os alunos nesta aprendizagem, centrando-a não só sobre os produtos mas sobretudo sobre os processos de leitura (indo da compreensão literal, à leitura crítica e à leitura estética), parece ser um modo de promover uma leitura que não se confina ao espaço escolar e que poderá permitir seduzir jovens (não)leitores mais desprotegidos do ponto de vista social e cultural, tornando-os mais autónomos e conscientes da importância das leituras na sua formação pessoal.

Neste sentido, não têm faltado vozes que questionam a importância de interrogar sobre o homem social que se constrói com a educação pública, problematizando a atitude da escola para com os objectos culturais e as formas de os promover

Assim, se se questiona *o mito do livro* como um obstáculo ao processo de vinculação do aprendiz-leitor à leitura e seus objectos, outras vozes enfatizam a importância de valorizar o livro, considerando em particular a literatura (Tauveron, 2002; Dispy & Dumortier, 2008).

Para que a leitura seja poder e favoreça a construção de cidadãos reflexivos, como referem os discursos políticos, a escolha de ser leitor e de possuir o poder de seleccionar os objectos a ler, pressupõe que a escola crie condições para se escolher com conhecimento de causa. Fazê-lo, se implica uma abertura à diversidade de textos não pode ignorar os usos literários da linguagem, frequentemente, conotados com uma perspectiva elitista:

“on se demand si la scolarisation, pour ce qui concerne la discipline “français”, ne devrait pas garder en point de mire l’idéal d’un individu qui *choisit*, selon les circonstances, ses objets et ses activités de loisir, dans un éventail allant de l’élitaire au vulgaire (...) Qu’un adulte préfère la culture Kleenex à la culture phénix, c’est son affaire, ce n’est plus celle de l’École. Mais qu’un enfant n’ait pas l’occasion de réfléchir à ces usages (et aux siens par comparaison), c’est un scandale quand cet enfant fréquente l’école” (Dispy & Dumortier, 2008: 181).

“A formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto estético não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluos, aristocráticos ou burgueses, pois que constituem uma dimensão primordial e constante, antropológica e social do Homem” (Silva, 2010:210).

Do ponto de vista do professor, importa ter presente, portanto, a necessidade de colocar e procurar respostas para as perguntas porquê? e para quê? e sobretudo para as questões “Pour quelles raisons estime-je que ce texte vaut le temps que les élèves et moi allons lui consacrer? Quels objectifs d’apprentissage nous permet-il de persuivre?” (Dispy e Dumortier, 2008:178).

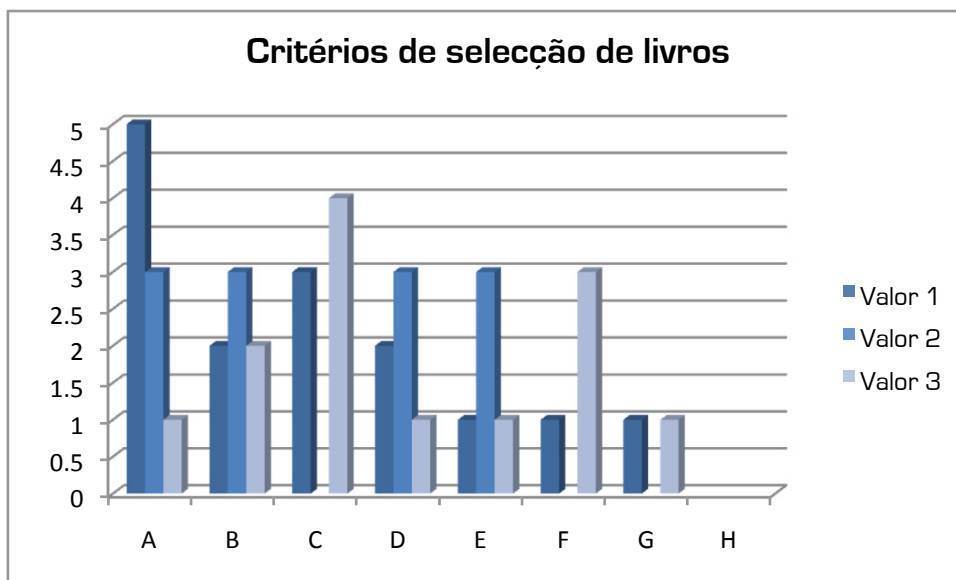
Considerando a importância de a escola construir um *leitor cosmopolita* (Dionísio, 2004), reconhece-se a necessidade não só de abrir este espaço à pluralidade dos escritos como interrogar as suas funções, os seus critérios de selecção e os modos adequados de os dar a ler, de forma a que estes favoreçam o acesso a uma matriz cultural, numa lógica promotora da igualdade de oportunidades, uma vez que:

“a história da escolarização da literature está cheia de (...) exemplos de como os textos literários são transformados na escola, em textos informativos, em textos formativos, em pretextos para exercícios de metalinguagem e de aplicação de rotinas que mais não são que um exercício simbólico de marcação de estatutos e reproduções de relações sociais desequilibradas” (Dionísio, 2004: 72).

10.1. Critérios de selecção de textos

Se a concentração de géneros e a exclusão de tipos de texto, como o informativo, não é nem consentânea à função educativa da leitura nem à diversidade natural de gostos, constatamos que este factor é invocado como critério da sua selecção. Efectivamente, perante a questão “Quais os critérios que orientaram a sua selecção dos livros no âmbito do PNL?” (Q.13), verificamos, em conformidade com gráfico a seguir apresentado, que os mais valorizados são as *leituras anteriores dos alunos e os seus interesses* (9/13) assim como as suas *competências* (7/13) e a possibilidade de trabalhar conteúdos interdisciplinares (7/13).

Gráfico 12 – Critérios de selecção de livros



A - Leitura anteriores dos alunos e seus interesses; B - Competências de leitura dos alunos; C - Possibilidade de trabalhar conteúdos interdisciplinares; D - Conhecimento que o professor tem das obras; E - Diversidade de obras, autores e ilustradores; F - Sugestão dos alunos; G - Níveis de progressão de leitura apresentados pelo PNL; H - Indicações de sites e catálogos orientadores

Considerando que, para além das *leituras anteriores, interesses e competências dos alunos*, os professores parecem valorizar a *possibilidade de trabalhar conteúdos interdisciplinares*, podemos ver como a actividade leitora pode indiciar que se está a ler com intuítos informativos não restritos à lógica disciplinar. Se tivermos presente que os alunos lêem, predominantemente, o mesmo género literário, o narrativo, e que apenas três professores referem a leitura de textos informativos (Q. 14), então é possível que se esteja a ler literatura com uma finalidade documentalista, como atrás referido.

Pelo gráfico apresentado atrás, constatamos que os critérios parecem, assim, centrados nos alunos e não, necessariamente, nas características dos textos, não sendo particularmente valorizado um dos critérios orientadores das propostas do PNL: *a diversidade de obras e autores*. De facto, não parece ser um critério de escolha de livros a diversidade de estilos e de construções de visões do mundo, tanto mais que quando questionamos sobre as condições de ensino da língua, apenas dois professores referem que a aula de língua deve permitir desenvolver sensibilidade estética (Q. 6.4).

Se considerarmos que as *leituras anteriores e os interesses dos alunos* é o critério mais valorizado e é acompanhado pela ausência de referências aos *níveis de progressão da leitura*, podemos ver reforçada uma preocupação em alimentar os interesses e competências dos alunos, sem que haja necessariamente interesse em ampliá-los. Naturalmente que os professores ao não assinalarem como critério de selecção de livros *os níveis de progressão de leitura* poderão estar a revelar o seu afastamento face à proposta apresentada pelo PNL. Com efeito, a divulgação de listas de livros organizada pelo PNL e as suas propostas de orientação não parecem constituir para estes professores um instrumento orientador do seu trabalho.

Não deixa, pois, de ser significativo que os professores não valorizem o item *níveis de progressão de leitura* (2/13), relegando-os para um limbo por desconhecimento e/ou por não os significarem como importantes para a construção de um projecto pessoal de leitura.

Importa referir que a partir da análise das entrevistas podemos verificar que a selecção dos textos é realizada quer pelo departamento de Línguas quer pelo conselho de docentes, tendo por referência os livros do PNL, havendo liberdade para os professores seguirem ou não as propostas de leitura. Podemos verificar que há professores que divergem das propostas apresentadas:

“A selecção por ano de obras foi feita em conjunto. Há apenas uma turma que está a trabalhar uma obra diferente das obras seleccionadas, porque a professora achou preferível. As actividades penso que estão a ser desenvolvidas individualmente, por questões pessoais. Porque há sempre pessoas que ficam à sombra umas das outras e aproveitam o trabalho das outras e então [...] Só seleccionámos as obras. Depois cada colega fez a sua planificação, por motivos pessoais. Ainda tentaram fazer a visita de estudo separada, mas eu pedi para que não fizessem isso. Não fazia sentido” (CDL).

O que os professores dizem em entrevista confirma que estes, reconhecendo as potencialidades formativas inerentes à diversidade textual, fazem sobretudo depender a escolha dos textos em função das características e das preferências dos alunos:

“Eu acho que as criança devem ter acesso a diferentes tipos de livros: banda desenhada, poesia. Quando acabar de ler com a turma o livro vou mudar para outro tipo, alunos gostam de livros diferentes (Prof. V.).

“Tudo depende da turma que temos e noto que tudo o que seja aventuras, os miúdos adoram, agora poesia há uma falha, mas acho bem pois eles têm de ter conhecimento de todos os géneros que existem dramático, aventuras. Eles também gostam de lengalengas e adivinhas. (...) Fui eu, mas tento escolher livros que gostem. Eles não conhecem muitos livros. A primeira vez que ouvem falar de determinados livros é quando eu os apresento. Nós temos livros que são escolhidos em conselho de docentes e depois trabalhamos os que quisermos (Prof. A.).

“Não! Para o 2.º ciclo como éramos só 2 (não 3) a escolher foi fácil chegar a um acordo. Por acaso não foi fácil houve uma colega que não escolheu os mesmos livros. (...) Sim e as características da turma, os seus interesses. Porque nem todas as turmas acompanham da mesma maneira. (Prof. N.).

“Há que alargar horizontes dos nossos alunos, aliás foi uma das razões que me levou a escolher para o 2.º período a obra *O Fidalgo das Pernas Curtas de Ilse Losa*” (Prof. P.).

Paralelamente a uma escolha pautada pelas características e interesses, dos alunos, constatamos uma preocupação com as suas competências linguísticas, cognitivas potenciadoras da vinculação dos leitores com os textos. Julgamos que os professores ao acentuarem a importância dos interesses e das competências dos alunos como critérios predominantes para escolha de livros não deixam de reproduzir o conceito de *adaptação* ao nível da produção artística (Zilberman, 1987).

Efectivamente, podemos pensar que tal como o escritor, o professor opera as suas escolhas em função do leitor, pela constatação de que o livro está *adaptado* ao *conteúdo*, em conformidade com as vivências da criança; à *forma*, procurando que coincida com as suas expectativas recepcionais, através de um enredo linear, de personagens que motivem a identificação e da gestão de mecanismos de suspense; ao *estilo*, com um vocabulário e construção sintáctica que não exceda o domínio cognitivo do leitor; ao *meio*, pela presença de ilustrações e característica gráficas.

Esta preocupação de escolher livros que tenham em conta a sua *adaptação* é confirmada na análise que realizámos dos quadros de avaliação do PNL preenchidos pelas professoras do 1.º ciclo. Efectivamente, *o interesse pelos conteúdos dos livros e pela leitura das obras, as ideias com imaginação para desenvolvimento de temas individuais*, registados como aspectos positivos dos livros evidenciam o reconhecimento das suas potencialidades para o desenvolvimento do imaginário e do crescimento dos alunos ao nível das suas competências leitoras.

Também a necessidade de trabalhar interdisciplinarmente condiciona as escolhas dos objectos:

“Não fizemos tanto [articulação com colegas] nas obras a escolher mas no aproveitamento das obras que nós professores de Português escolhemos. (...) esperam [os colegas de outras disciplinas] que seja o professor de Português a dizer este livro pode ser aproveitado na aulas de Ciências. Trabalhámos com Educação Visual e

Tecnológica a propósito das cores, do Outono. Nas Expressões trabalhámos estes conceitos. (...) O conhecimento que temos da obra, a forma como achamos que ela se pode adaptar à nossa turma e ao modo como a podemos desenvolver na escola e também às outras disciplinas. *O Rapaz de Bronze* escolhemos a pensar nas Ciências e Educação Visual, pois nos planos curriculares já havia algumas indicações, então resolvemos fazer essa articulação” (Prof. N.).

“É assim eu estou a dar um determinada matéria e já tenho em mente o livro que vou ler com eles para fazer interdisciplinaridade com esse livro. Agora até estou a ler *A viagem ao Tempo dos Castelos* e eles agora “Ah ó professora afinal nós falámos no Tratado de Zamora” eles estão ver que o que demos em Estudo do Meio também está a revelar no livro. (...) O nosso projecto, a área projecto tem a ver com o ambiente e eu procuro livros relacionados. Estou a pensar *A Menina Gotinha de Água* para o próximo período e as minhas colegas vão ler a *Lenda do Viajante que não podia parar*” (Prof. A.).

Se a dimensão interdisciplinar parece atravessar as escolhas dos professores, não deixa de ser significativo que o programa da disciplina de Língua Portuguesa, pelo menos para uma professora, continue a ser uma referência:

“Isso fica um pouco ao critério dos professores, embora o tempo acabe por nos limitar muito. Eu, por exemplo, tinha que ler *O Rapaz de Bronze* e *O Ulisses*. São obras indicadas pelo Programa, não é? *O Rapaz de Bronze*, no âmbito do PNL, e *O Ulisses*, no âmbito do Programa. Mas tínhamos de articular com as outras disciplinas, EVT e Ciências e tínhamos de articular os conteúdos” (Prof. N.).

O silêncio dos professores relativamente à importância de seleccionar livros por níveis de complexidade progressiva é significativo do pouco eco que esta proposta do PNL teve.

No entanto, podemos ver que ao nível dos professores coordenadores essa é uma preocupação:

“Eles apontam títulos que podem ser substituídos, mas não podemos fugir daquela lista, por níveis de dificuldade. Nós procuramos escolher um livro por cada nível de dificuldade e progressivamente ir lendo” (Prof. CDL).

Apesar do distanciamento dos professores face a este critério, podemos ver que no caso de uma professora do 1.º ciclo, à vaga dispersão discursiva “ajudaram [as listas do PNL], | tento ver” (Prof. A.), junta-se a consciência transgressora legitimada pelo prazer que os livros escolhidos suscitam nos alunos: “Já li, que não era para a idade deles, *Uma aventura na Escola*. Eles gostaram bastante” (Prof. A.).

Se os professores parecem não convergir com a preocupação política de promoção de práticas de leitura em função de níveis progressivos de complexidade quer por desconhecimento e/ou por não se terem identificado com a proposta governamental, não deixa de ser relevante a decisão colegial de aquisição de livros referentes apenas ao nível dois de leitura, por limitações financeiras. (Acta do grupo de trabalho da biblioteca de 10 de Setembro de 2007).

Conclui-se, igualmente, uma evidente dificuldade de referir os livros a ler, como se esse fosse um processo, não concluído e/ou não partilhado com os colegas, mas também pela consideração dos interesses dos alunos que vão sendo revelados ao longo do processo formativo:

“Esta informação não lhe sei dar. Não sei se foi em conselho de docente, se foi com a opinião de cada docente” (Prof. I).

“Do Natal ainda tenho dúvidas, ainda vou dar uma vista de olhos. Talvez para a semana já tente ver livrinhos de Natal. Tento ver livros que entusiasmem os alunos, com um grau de dificuldade nem muito elevado nem pouco. Livros que tenham a ver com aquilo que damos na aula (Prof. A.).

Não deixa de ser igualmente importante referir que os professores, relativamente aos critérios orientadores da escolha de livros (Q.13) não assinalam qualquer referência à *consulta de sites/catálogos orientadores de leitura* (0/13).

Efectivamente, se o acompanhamento do movimento editorial de livros para a Infância constitui uma tarefa labiríntica e se as propostas do PNL também são vastas, os professores não parecem reconhecer na informação disponível sobre Literatura Infantil e Juvenil uma fonte de trabalho orientadora do processo de escolha dos livros, apesar de, a partir dos anos 80 e 90⁶³ no panorama nacional passarem a existir trabalhos importantes de divulgação crítica de obras, autores e ilustradores e investigadores que os elegem como objecto de estudo e de orientação pedagógica (Riscado, 2002).

A escolha dos textos a ler parece assim ser um processo mais ou menos volátil, e ainda que não pareça ser indiferente aquilo que se lê, privilegia-se o campo dos interesses do aluno, associado frequentemente ao prazer que pode tirar dessa leitura e à possibilidade de integrar conteúdos programáticos de outras áreas de estudo.

⁶³ Leonor Riscado sublinha a importância da edição na década de 80 de obras como *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal* e da *História da Literatura Infantil- Portuguesa*, de Natércia Rocha e Maria Laura Bettencourt Pires, respectivamente. Destaca, igualmente, um conjunto de ensaios decorrentes de teses de mestrado e de ensaios de estudiosos que na década de 90 constituíram um marco na divulgação crítica da Literatura Infanto-Juvenil. Na última década, é evidente também um investimento ao nível de publicações com as revistas *MALASARTES*, [Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude], coordenada por José António Gomes e Maria Elisa Sousa, *COLÓQUIO/LETRAS*, *VÉRTICE*, através das quais tem sido possível não só divulgar obras, escritores e ilustradores, como apresentar recensões críticas e propostas de práticas pedagógicas, balanços literários do ano. A selecção de livros tem também na última década convocado a responsabilidade política. O Ministério da Cultura e o Instituto Português do Livro e das Bibliotecas têm desenvolvido medidas de divulgação, orientada por publicações como: “Sugestões de Leitura” de José António Gomes e Isabel Ramalhete, “A literatura infanto-juvenil na viragem do século” de Ana Maria Magalhães..

Escolherão efectivamente os professores os livros que lêem com os seus alunos? Concordamos com Dispy & Dumortier (2008) quando referem que por vezes alguns professores, contrariamente aos que escolhem os livros interrogando-se por que os escolheram e com que finalidade, parecem limitar-se a ir *pegando os livros* disponíveis.

Perante a questão “Dos livros/ textos lidos este ano, refira três títulos que os seus alunos mais tenham gostado” (Q. 15), a totalidade dos professores procurou registar a memória afectiva dos livro(s)/texto(s) lidos pelos alunos, ainda que a maioria tivesse apenas referido 1, 2 livros. Assim, constatamos que não só nenhum professor referenciou os 3 livros solicitados, como a memória dos livros que entusiasmaram é exclusivamente a dos textos narrativos. Não podendo confirmar, fica a interrogação se de facto os professores não referenciam outros textos por esquecimento ou por desconhecerem o que os alunos mais gostam.

Os professores não só manifestam dificuldade em nomear os livros para ler como revelam uma atitude semelhante na identificação de livros preferidos pelos seus alunos. Podemos, eventualmente, ler nestes dados que o livro é um problema do aluno e não do professor.

Contrariando o afastamento dos professores face a possíveis fontes orientadoras da selecção de livros, verificamos, pelas respostas dadas à questão “As orientações apresentadas pelo PNL sobre critérios de selecção de livros facilitam a sua selecção?” (Q. 12), que os treze professores inquiridos são unânimes em declarar afirmativamente. Este aspecto não deixa de evidenciar alguma ambiguidade, pois se os critérios do PNL valorizam o princípio da diversidade textual, as escolhas dos professores apontam para uma concentração de géneros textuais. Efectivamente, a circunscrição dos textos lidos em grande parte ao texto narrativo parece evidenciar um movimento de fechamento à pluralidade de textos proposta pelo PNL, indiciando igualmente um limitado entendimento das funções sociais da leitura.

Pelas entrevistas, percebemos que toda a interrogação directa que implique um conhecimento claro sobre as propostas do PNL esbate em silêncios mais ou menos prolongados e/ou em respostas cujo conteúdo informativo raramente é preciso.

Efectivamente, sobre a funcionalidade dos critérios e das listas de livros propostas por níveis de progressão, os professores demonstram um discurso vago e sinuoso, ainda que pontualmente revelem que estas possam funcionar como um expositor, uma janela de abertura para o conhecimento da diversidade de livros existente:

“Ajudaram. Tento ver. Fui à Internet e fui ver. O nosso projecto, a área projecto tem a ver com o ambiente e eu procuro livros relacionados. Estou a pensar A *Menina Gotinha de Água* para o próximo período e as minhas colegas vão ler a *A Lenda do Viajante que não podia parar*” (Prof. A).

Tendo presente estes dados, julgamos ser importante a consciencialização, por parte dos professores, sobre a importância de considerar, como critérios de escolha de textos, o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, assim como a qualidade e diversidade textuais.

11. Outros recursos

O manual constitui, tradicionalmente, o instrumento didáctico central das actividades de leitura.

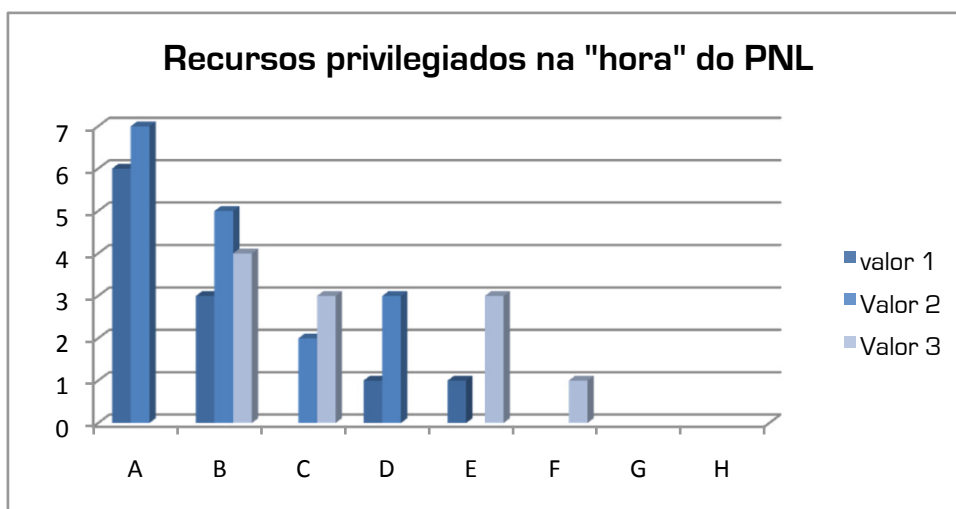
Com a introdução do PNL em contexto escolar, a abertura a outros textos afigura-se uma realidade, uma vez que um conjunto significativo e diversificado de objectos chega à escola não só na forma de listas de obras passíveis de selecção, mas também enquanto objectos concretos, disponíveis para toda a comunidade escolar.

A conformar as práticas estão também os recursos utilizados, pelo que o uso declarado do material usado pode permitir informação sobre os modos de promoção da leitura. Objectivamente, trata-se de confirmar se predominantemente os objectos dados a ler na hora do PNL são livros e se o acesso à informação chegará agora não na forma de fragmentos redutores mas na integridade da obra. De facto, face à questão “Refira três recursos privilegiados, por si, na Hora do PNL” (Q. 20), todos os professores assinalam *os livros* como o recurso mais valorizado [13/13], imediatamente seguido do uso de *fichas de leitura* [12/13].

A ficha de leitura surge, deste modo, marcadamente, mais uma vez, como estratégia de escolarização da compreensão leitora. Os professores parecem acreditar que a ficha de leitura é um objecto mediador com uma espécie de função mágica de transformação do acto de ler em competências de compreensão e interpretação de textos.

Apesar de o PNL apresentar a ficha de leitura como uma possibilidade de favorecer o desenvolvimento de competências de compreensão leitora, o que se verifica é uma apropriação excessiva deste instrumento, alimentando-se, assim, uma lógica de continuidade e de não ruptura com práticas anteriores, tal como se pode verificar pelo gráfico seguinte:

Gráfico 13 – Recursos privilegiados na “hora” do PNL



A – Livros; B - Fichas de Leitura; C – TIC; D - Caderno individual de escrita; E – Dicionários; F – Filmes; G - Gravação de Textos; H – Jornais.

Os dados obtidos revelam ainda uma desvalorização de outros suportes de leitura especificamente as *novas tecnologias da informação* [5/13], os *dicionários* [4/13] e *jornais* [0/13] num claro movimento de distanciamento face às propostas do PNL.

A partir das entrevistas fica reforçada a constatação de que o livro é assumido como um recurso omnipresente, decorrente da sua existência em maior número, e que lhe estão associadas estratégias de motivação, de controlo e de organização de actividades da turma:

“Há mais possibilidades de os alunos requisitarem pois há mais livros” (Prof. P.).

“Há um grande leque de obras a que os alunos têm acesso muito mais facilmente e isso é salutar, é muito bom que eles possam tomar contacto com outras obras e que as tenham de ler” (Prof. N.).

“As histórias têm estado a resultar muito bem. Ficam mais calmos. Eu tento ler histórias não conhecidas e disparatadas, que lhes despertem interesse. Eu tenho levado livros da Kalandraka, uma editora pouco conhecida com histórias muito engraçadas com umas imagens disformes, de que eles gostam particularmente, eles não gostam muito de textos tradicionais. Eles gostaram muito do *Gato Comilão*, do *João Porcalhão*. É este género de histórias de que eles gostam. Além da requisição de livros que eles gostam muito. Estão sempre à espera que a senhora chegue para os requisitar” (Prof. I.).

A menor utilização de outros suportes, apesar do poder sedutor que apresentam, parece ser legitimada pela crença no valor motivador da voz do professor:

“Não sei, se calhar estou a ser um bocadinho... a experiência vale muito. Os alunos gostam muito de ouvir um CD, quanto mais não seja pelo aparato, o trazer o CD, o aparelho de áudio. Mas o que a experiência me diz é que eles gostam é de aparato:

tecnologia, porque se for para ouvir um texto eles gostam é do professor a ler em voz alta” (Prof. N.).

“Eles gostam das novas tecnologias. Eu recordo-me que no ano passado quando fizemos as poesias e passámos no *Word*. Eles ficaram delirantes. Depois quando é para trabalhar o texto já nem todos acham graça. E gostam do livro” (Prof. P.).

12. A avaliação das práticas de leitura

Se nos reportarmos aos modos de avaliação das actividades do PNL, percebemos que perante a pergunta “Quais os dois modos de avaliação das actividades do PNL que considera mais importantes?” (Q. 31), os professores apresentam um clara valorização da *realização de fichas específicas para actividades do PNL* (10/13), *a observação directa sem registo* (10/13), *o caderno de escrita* (4/13). Sem qualquer ocorrência surgem os itens *Folha de registo qualitativo*, *Diário de Leitura*, *Portefólio* e *Existência de item na ficha de avaliação em final de período*.

Parece evidente que os professores relativizam a avaliação das actividades do PNL, acreditando numa transferência automatizada do que se observa holisticamente para a avaliação ao nível da disciplina. Esta não valorização poderá ainda ser explicada pela associação do espaço do PNL a uma dimensão lúdica, à criação de ambientes de leitura mais informais e, conseqüentemente, não avaliáveis, porque potencialmente castradores da motivação do aluno.

Se considerarmos a valorização que os professores fazem da ficha de leitura, atrás referenciada (Q. 20), então, podemos perceber que através deste recurso o professor sente que está sempre a avaliar.

Efectivamente, a ficha de leitura é um recurso, frequentemente, associado à avaliação, confirmando-se a dificuldade de transitar das “pedagogias da observação e do registo” para pedagogias da narração e da escrita (Correia, 1996: 20).

Não verificámos qualquer referência a encontros informais entre professor e aluno para saber o que se anda a ler, nem a utilização de cadernos de escrita, assinalados por 5 professores como modos privilegiados de avaliação, parece corresponder aos cadernos de leitura e de escrita, tal como são apresentados no âmbito de instrumentos em que o aluno objectiva os seus saberes e os seus modos de aprendizagem assistida, (Pereira, 2004; Scheepers 2008; Crinon, 2008) e no âmbito de dispositivos como o Book Club (McMahon & Taffy, 1997) e os Círculos de Leitura (Tauveron, 2002; Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003). Julgamos, considerando as entrevistas, que os professores terão assinalado este item, *caderno individual de*

escrita, pensando no caderno diário, e não necessariamente num instrumento de mediação específica.

Os dados recolhidos das entrevistas confirmam a tendência de valorização das fichas de leitura, justificada como exigência do PNL, e da observação directa:

“Sim, sim, eles [PNL] pedem fichas de leitura capítulo a capítulo. Aquelas actividades que já fazíamos mas com textos de menor dimensão: dar um final diferente, por exemplo” (CDL).

“Eu faço, e penso que as colegas também o fazem. É uma ficha que eu aplico. (...) Há um dossier na biblioteca que tem todas as fichas de leitura dos vários livros do Plano Nacional de Leitura” (Prof. V.).

“Eu costumo dizer que tudo o que é feito na sala de aula é avaliado. É claro que depois temos um espaço dedicado ao empenho, ao interesse e às actividades do PNL” (Prof. I.).

“Faço observação directa. Quando estou a ler um livro às vezes paro e pergunto o que estava a ler e noto que alguns ficam um bocado atrapalhados e aí já estou a avaliá-los. Vejo quando estão com atenção, faço perguntas sobre o que li. Nas fichas de leitura também faço avaliação” (Prof. A.).

A valorização que o PNL faz da ficha de leitura, ainda que alertando para a sua correcta utilização⁶⁴, traduz-se no discurso dos professores numa utilização quase exclusiva e com uma finalidade avaliativa.

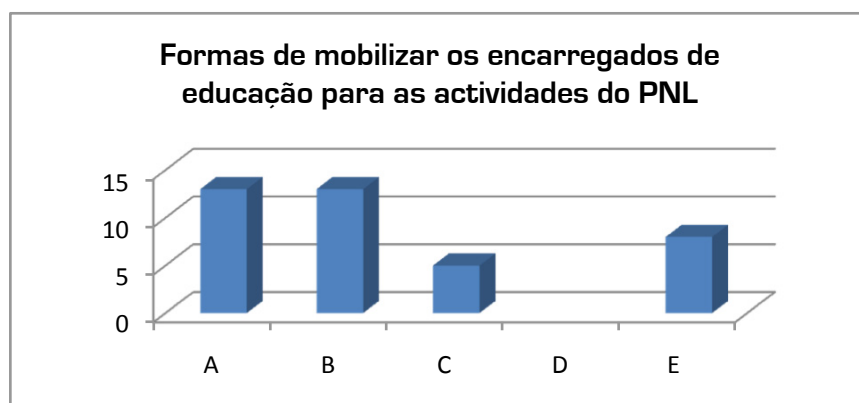
13. Relação com a comunidade

A família.

Perante a questão “Indique três formas de mobilizar, este ano, os encarregados de educação para as actividades do PNL” (Q. 27), os professores declaram ter realizado *convite(s) para participar em actividades relacionadas com o PNL (13/13 ; contactos pontuais e/ou nos momentos de avaliação (13/13), sensibilizando para a importância da leitura e incentivo à oferta de livros (8/13)*. Assinaladas de forma residual surgem a *apresentação de lista de sugestões de livros (5/13)*. Não foram assinalados os itens *distribuição de pequenos textos com orientações para a leitura em família e distribuição de fichas para registo das leituras que os educando vão fazendo*, conforme gráfico:

⁶⁴ “Tal como com qualquer actividade da sala de aula, as fichas de leitura servem para que o professor acompanhe o desenvolvimento e o progresso dos alunos.” (ME, 2007: 41).

Gráfico 14 – Formas de mobilizar os encarregados de educação para as actividades do PNL



A -Contactos pontuais e/ou nos momentos de avaliação, sensibilizando para a importância da leitura; B - Convites para participar em actividades relacionadas com o PNL; C - Apresentação de lista de sugestões de livros; D - Distribuição de pequenos textos com orientações para a leitura em família; E - Incentivo para a oferta de livros

Das práticas declaradas, apenas o convite para participar em actividades relacionadas com o PNL surge como tendo sido utilizado pela primeira vez, por influência do PNL. Este dado indicia uma ténue linha de mudança nos modos de envolvimento da família que de algum modo será contraditada pela declaração de (im)possibilidade de envolvimento da família, quer pelo questionário, quer pelos dados recolhidos na entrevista:

“Eu acho bem mas aqui com a minha turma é difícil. (...) Os miúdos estão aí até às cinco e meia, a maior parte deles chega a casa e vai ler com quem? Há mães que ficam danadas quando eles levam trabalhos de casa. Escola é escola. Em casa é para brincar para ver televisão. Há miúdos aqui que vêem televisão até tarde” (Prof. A.).

“É assim a relação é boa mas não está a ser concretizada. A partir do momento em que digo a uma mãe em momento de avaliação que a filha precisava de ler, ler livros e a mãe me diz não a posso obrigar, acho que não há interesse por parte de alguns pais para motivar para ler. Alguns dizem que não têm condições para comprar. E alguns miúdos os únicos livros que lêem são os que requisitam na escola. Depois há alunos que compram livros sobre a matéria que estamos a dar” (Prof. A.).

As limitações a este envolvimento decorrem, quer da aparente demissão da família no processo de formação leitora dos seus filhos, quer do reconhecimento das impossibilidades de ordem material para a aquisição de livros, pelo que a professora torna clara a ideia de que a maioria dos seus alunos lê apenas porque a escola existe, porque a escola lhe faculta livros.

Talvez por isso a mesma professora diga não estar a pensar envolver os pais neste processo, limitando-se ao mero registo: “ Simplesmente chamo a atenção para os alunos lerem mais” (Prof. A.).

Não deixa de ser relevante que o envolvimento com a família se restrinja a contactos pessoais, ao incentivo para oferta de livros e pontualmente à apresentação de sugestões de leitura. Julgamos que a não explicitação do quadro teórico que legitima o investimento político na colaboração com a família poderá contribuir para uma tendência de perpetuar práticas antigas. De modo semelhante, o desconhecimento de modelos de envolvimento da família em práticas de literacia em geral e de leitura em particular pode explicar a restrição do tipo de envolvimento existente (Hannon, 1995).

Se considerarmos os dados recolhidos junto dos questionários aos pais, verificamos que se confirma a expressividade do seu afastamento. Assim, perante a pergunta “Já alguma vez foi à escola do seu filho participar em actividades relacionadas com a promoção da leitura?” (Q. 6), os pais declaram, maioritariamente, não ir à escola com esse objectivo 89% contra 11% que declaram afirmativamente.

Os pais têm, no entanto, conhecimento de existência de actividades de promoção de leitura, especificamente, as que estão relacionadas com o PNL. Efectivamente, perante a questão “Na escola do seu filho, existem actividades para a promoção da leitura – Plano Nacional de Leitura. Tem conhecimento da existência, durante este ano, de actividades regulares dedicadas à leitura?” (Q. 7), 74,5% dos pais respondem afirmativamente.

O acesso a esta informação decorreu sobretudo através dos filhos (65,3%), pelo director de turma/professor (8,2%), verificando-se que os restantes agentes da escola (Conselho Executivo, Associação de Pais e outros pais) não emergem como fontes de informação privilegiada.

Se os pais sabem da existência do PNL na escola, uma parte parece desconhecer as razões da emergência do mesmo. Assim, quando perguntamos “Sabe as razões que levaram ao desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura?” (Q. 8) verificamos que 67% dos pais assinalam afirmativamente, no entanto, quando questionamos como tomaram conhecimento sobre essas razões (Q. 8.1), os Meios de Comunicação Social (21%) aparecem como uma fonte privilegiada, em detrimento da escola (10%) e dos filhos (1%).

A nossa amostra é, no entanto, unânime em referir que considera *Importante* acções como as do PNL (Q. 9) Efectivamente, 93,9% dos inquiridos afirma-o, e, perante a pergunta “Se respondeu Sim, assinale 3 razões que considere importantes, atribuindo

valor 1 para o mais importante e 3 para o menos relevante” (Q. 9.1), revelam uma preocupação com a leitura e a sua importância para a aquisição de capital escolar.

Assim, os pais valorizam o PNL sobretudo por esta medida política permitir *Melhorar as capacidades de leitura dos alunos* (81.6%), o *Desenvolvimento de hábitos de leitura* (75.5%) e *de capacidades de escrita* (72.4%). Menos valorizadas surgem a *Participação dos pais nas actividades de promoção de leitura* (14.2%) e a *Facilidade em obter livros para todos os alunos* (10.2%).

Estes dados poderão de algum modo estar relacionados com as altas expectativas sobre a possibilidade de progressão nos estudos (Q. 16), estando eventualmente associada a um desejo de mobilidade social ascendente. Efectivamente, 62.6% dos pais espera que os seus filhos prossigam estudos até à Universidade, 28.5% tem a expectativa de aproveitamento até ao final do 12.º ano e 9.2% até ao final da escolaridade obrigatória.

A pouca valorização do item *Participação dos pais nas actividades de promoção de leitura* pode querer significar que estes não sentem o PNL como um espaço potenciador de um maior envolvimento entre a escola e a família.

De modo semelhante, se os pais reconhecem potencialidades nas propostas do PNL, não deixa no entanto de ser preocupante que uma percentagem significativa não revele envolvimento em actividades de promoção da leitura. De facto perante a pergunta, “Participou em algumas actividades de promoção da leitura na escola? Assinale para cada actividade a sua situação (Q.10), podemos verificar que os valores predominantes são referentes à não participação, conforme quadro seguinte:

Quadro 6 – Participação dos pais em actividades de promoção de leitura na escola

Actividades	Não(%)
Feira do Livro	74.4%
Falar com o professor/director de turma sobre as leituras do filho	69.3%
Colaborar na realização dos trabalhos de casa relacionados com a leitura	51%
Ler livros para a turma do filho	87.7%
Falar para a turma do seu filho sobre livros que tenha lido	95.9%

Exceptuando a colaboração na *realização de trabalhos de casa* relacionados com a leitura, as outras actividades surgem com pouca expressão. De sublinhar igualmente que se verifica que os pais dos alunos do 1.º ciclo tendem a participar de modo mais expressivo nestas actividades do que os pais dos alunos do 2.º ciclo. Efectivamente, quanto ao item *participar na feira do livro* 13 pais do 1.º ciclo afirmam

fazê-lo contra 12 do 2.º ciclo. Sobre o item *Falar com o professor/director de turma sobre as leituras do filho* 15 pais do 1.º ciclo declaram fazê-lo contra 16 do 2.º ciclo. A colaboração dos pais do 1.º ciclo, na realização de trabalhos de casa, também é mais significativa 26 contra 22 dos pais do 2.º ciclo.

Sabemos que os pais do 1.º ciclo apresentam níveis de escolarização mais elevada e declaram gostar mais de ler, apesar de declararem ler menos, manifestando também uma adesão mais significativa a estas actividades.

Podemos, então, concluir que os pais do nosso estudo, mais escolarizados, com mais práticas de literacia familiar, tendem a participar mais em actividades de promoção da leitura.

As razões invocadas pelos pais para justificar o afastamento relativamente às propostas apresentadas prendem-se sobretudo com a falta de tempo (75.5%), no entanto 24.5% dos pais não deixam de referir o desejo de participação, especificamente, se estivessem mais informados (13,3%) e tivessem sido convidados (11.2%).

Podemos verificar que se os pais em momento anterior haviam declarado significativamente não participar em actividades de promoção da leitura na escola (Q. 6), certo é que quando especificam a natureza dessa (não) participação podemos verificar que ela existe ainda que sob a forma de uma participação em espaço doméstico. Assim, veja-se que o envolvimento dos pais passa sobretudo pela colaboração ao nível de trabalhos de casa e de conversas com o professor/director de turma.

As propostas do PNL de envolvimento dos pais em actividades de leitura no espaço escolar parecem não ter acolhido uma atitude favorável. No entanto a disponibilidade de quase 25% dos inquiridos para maior participação, caso fossem devidamente informados, deixa entrever maior probabilidade de criar ambientes de maior participação dos pais.

De igual modo, o facto de os pais se interessarem com as práticas de leitura dos filhos reforça essa tendência para participar em actividade em função de maior informação por parte da escola (10.1.) e deixa antever alguma possibilidade de criar ambientes de maior envolvimento dos pais na promoção de práticas e de competências de leitura. De modo semelhante, se os pais indiciam interesse com as práticas de literacia dos filhos, revelando uma maior propensão para participar, essa propensão não se concretiza, no entanto, em gestos, por falta de tempo. A invocação da falta de tempo (Q. 10.1), por grande parte da amostra, evidencia a necessidade de reinventar modos significativos que favoreçam o seu envolvimento.

Apesar do aparente afastamento dos pais relativamente a práticas de promoção da leitura emanadas a partir da escola, podemos verificar que, perante a pergunta relativa à intensificação e prática de leitura dos filhos, “Pensa que este ano o seu filho leu mais livros do que no ano passado? (Q. 15), os pais revelam consciência sobre o volume de leitura dos filhos. Assim, se 9.2% refere não saber responder à pergunta, por não ter tido acesso à informação (3.1%) e por não se ter informado (6.1%) (Q. 15.2), a percentagem dos que consideram que os filhos *leram mais* é quase idêntica à percentagem dos que consideram que os filhos *leram o mesmo* (36.7% e 46.9%) respectivamente.

As razões invocadas, pelos pais, como justificação das práticas de leitura dos filhos, prendem-se significativamente com os interesses dos filhos e com a disponibilidade de livros. Efectivamente, os pais apresentam 3 razões que justificam as práticas dos filhos, conforme quadro a seguir:

Quadro n. 7 – Razões apresentadas pelos pais para os filhos lerem

Razões para ler	Mais	O Mesmo	Menos
Livros disponíveis	16%	22%	4%
Tipo de actividades nas aulas	14%	12%	1%
Interesses do filho	17%	32%	4%
Tipo de actividades na escola	10%	15%	1%
Influência do professor	7%	14%	3%
Influência dos colegas	10%	13%	2%
Influência dos pais	10%	12%	5%
Actividades do PNL	7%	8%	1%
Outro (Má localização da biblioteca)		2%	

Ao valorizarem sobretudo os itens *Livros disponíveis*, *Interesses do filho* e *Tipo de Actividades* na escola, como razão para justificar o mesmo volume de leituras, os pais destes alunos poderão estar a reconhecer uma certa incapacidade da escola e do PNL para promover mais leituras. No mesmo sentido, parece surgir a sinalização referente às actividades do PNL.

Apesar da relação pouco entusiástica dos pais com a leitura (Q. 3, Q. 4, Q. 5), podemos constatar o seu envolvimento em práticas de incentivo à leitura dos filhos (Q. 12, Q. 13, Q. 14, Q. 15), assim como o reconhecimento do PNL como medida escolar e socialmente relevante (Q. 9) sustentado, sobretudo na valorização da dimensão cognitiva/escolar da leitura, a que não será alheia percentagem de pais com expectativas elevadas de escolarização dos filhos. Estes dados implicam que se pensem

modos de envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento de hábitos e competências de leitura dos filhos. Julgamos que a não exclusão dos pais, neste processo, poderá passar pela preocupação em:

- a) promover situações que permitam aos pais, enquanto leitores, desenvolver hábitos e preferências de leitura, considerando que uma parte não é leitor entusiasta;
- b) criar a possibilidade de aumentar o nível de escolaridade, estando este associado tendencialmente, em estudos nacionais e internacionais, a uma atitude favorável à leitura;
- c) (re)criar canais de informação e comunicação entre a escola e a família, considerando que 26% desconhecia que a escola integra a medida política PNL e que apenas 8.2% teve no director de turma uma fonte de informação, sendo o Conselho executivo uma fonte irrelevante.;
- d) envolver os pais em actividades de promoção da leitura para além dos meios tradicionalmente usados (Q. 10).

A escola se não tiver uma intervenção deliberada, estruturada junto dos pais com menor nível de escolaridade, e que têm portanto uma relação menos entusiasta com práticas de leitura, aspecto que pode ser ainda mais significativo quando o nível de escolaridade dos pais é inferior ao dos filhos, acaba por não só reproduzir mas também acentuar os efeitos negativos da pouca exposição das famílias ao capital escolar. Dentro deste domínio, o aluno poderá ser um mediador da promoção da leitura em casa, e, portanto, ser um produtor de condições mais favoráveis de ele se tornar leitor.

Da mesma forma, como as famílias estão presentes na escola pelos alunos, estes poderão aumentar a exposição das famílias à escola, favorecendo-se assim a construção de uma literacia familiar propiciadora da construção de alunos leitores.

Considerando as condições invocadas pelos pais para uma maior participação (maior disponibilidade de tempo 75%, mais informação 13,3% e ser convidado 11.2%) podemos perceber que o mito dos “maus pais” (Hannon, 1995) poderá ser contornado.

Em sentido semelhante, se considerarmos que os pais que declaram falar com os filhos sobre leituras (Q. 14) o fazem porque estes *querem falar sobre os livros que leram* (83.7%) *querem ouvir ler* (62, 2%), *precisam de ser incentivados a ler* (61.2%), então podemos verificar que parece haver da parte dos pais uma preocupação de incentivo que encontra, não raras vezes, uma atitude receptiva dos filhos. Esta será uma possibilidade de ponto de encontro passível de ser explorado por esta escola.

No mesmo sentido, parece concorrer a valorização que os pais fazem do seu papel condicionador de leituras (Q. 15.1), pois 29.6% consideram que os filhos leram

mais por sua influência. Desconsiderar estes valores pode contribuir para o afastamento dos pais face às práticas dos alunos.

Partilhamos a ideia de que

“Adoptando uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, Escola e Família não são sistemas estanques, mas sistemas em comunicação. Assim sendo, se não se verifica (ainda) uma correlação entre formação de leitores e hábitos de leitura na Escola é porque, muito provavelmente, a Escola ainda não conseguiu encontrar as estratégias mais adequadas. Fazendo parte de um mesmo sistema, será de esperar que se a promoção de hábitos de leitura for bem sucedida na Escola, ela terá repercussões no aumento da leitura por parte das famílias” (Viana, e Martins, 2009: 27).

Os nossos dados parecem confirmar a necessidade de desenvolver modelos de envolvimento familiar que clarifiquem não só as razões da exclusão dos pais como o seu papel no desenvolvimento de competências e de práticas de leitura. Questões como as dos papéis dos pais, as formas do seu envolvimento parecem, pois, ser centrais devendo questionar-se os sentidos da sua integração num território do qual parecem excluídos.

A biblioteca municipal

Se a biblioteca escolar é assumida como recurso para o desenvolvimento de práticas de leitura, o mesmo não acontece relativamente à Biblioteca municipal.

Efectivamente, a articulação das actividades desenvolvidas com a biblioteca municipal é esporádica. Sete professores do 1.º ciclo declaram participar em actividades organizadas pela Biblioteca Municipal, sendo que essa relação é inexistente no que diz respeito aos professores do 2.º ciclo.

Relativamente ao 1.º ciclo, destacamos a realização trimestral da hora do conto (4/13) e a participação por convite para ver representações teatrais (5/13) e para participar na Feira do Livro (1/13).

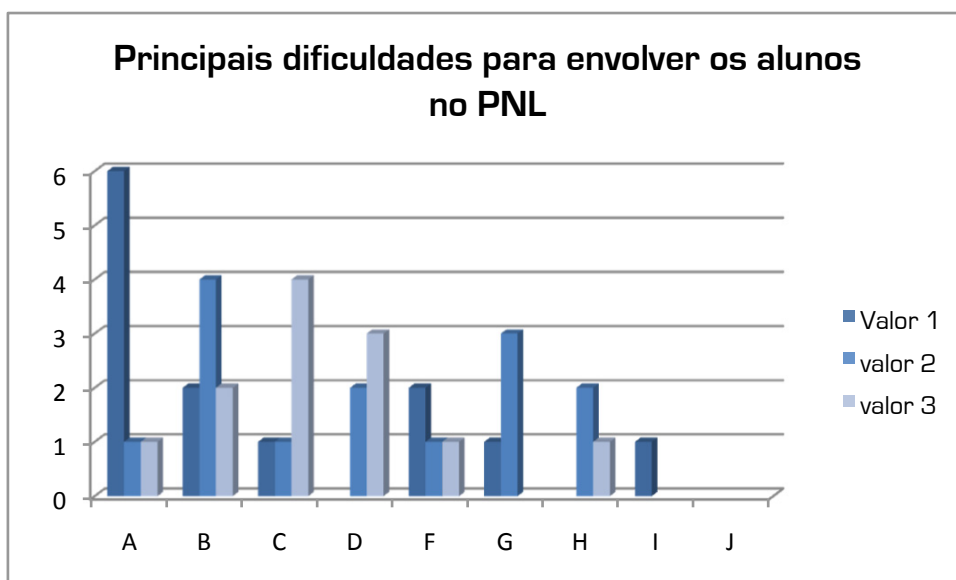
A distância geográfica que separa as escolas do nosso estudo da localização da biblioteca municipal pode justificar o quase alheamento da escola face a este recurso.

O investimento político na rede de bibliotecas municipais justifica claramente que a escola e a biblioteca municipal encontrem formas de cooperação potenciadoras da formação leitora, sobretudo, se considerarmos que a biblioteca municipal é para as crianças um espaço cada vez mais frequentado (Fortuna, e Fontes, 1999).

14. Das expectativas e das dificuldades sentidas

Os professores, perante a questão “Quais as principais dificuldades com que se deparou para envolver os alunos no PNL?” (Q.32), declararam, como se vê no Gráfico abaixo, ter sentido dificuldade de conciliar a Hora do PNL com o *Competências e interesses diversificados dos alunos* (8/13); *Cumprimento do programa e a preparação para as provas de aferição* (8/13); *Pouco envolvimento dos pais* (5/13); *Falta de Livros* (4/13), *Dificuldade de conciliar a dinâmica do PNL com as actividades extra-curriculares* (4/13), *Dificuldade de organização do tempo* (4/13); Pouca motivação dos alunos (1/13).

Gráfico 15 – Principais dificuldades para envolver os alunos no PNL



A - Competências e interesses diversificados; B - Dificuldade de conciliar a Hora PNL com o cumprimento do programa; C - Falta de tempo para planificar/partilhar experiências; D - Pouco envolvimento dos pais; F - Falta de livros; G - Dificuldade de organização do tempo; H - Pouca motivação dos alunos; I - Falta de materiais de apoio.

Uma leitura global destes resultados permite ver que um factor problemático parece ser o da falta de tempo. Efectivamente, a *dificuldade de conciliar a hora do PNL com o cumprimento do programa* (8/13) de algum modo parece evidenciar o défice de disponibilidade sentido e a tensão que emerge da realização de actividades de natureza lúdica, por oposição aos conteúdos programáticos da disciplina. De algum modo o PNL pode estar a ser sentido como mais um espaço que exige do professor aquilo para que ele considera ter já tão pouco tempo. Em sentido semelhante concorrem as declarações de *falta de tempo para planificar com os colegas* (6/13), *dificuldade de*

organização de tempo (4/13). Perante um novo programa de promoção de práticas de leitura, os professores expressam, claramente, que a forma como vivem o tempo escolar é problemática e geradora de tensão.

Não deixa de ser relevante, também, que os professores reconheçam que são as *diferentes competências e interesses diversificados dos alunos* (8/13) que dificultam as práticas de leitura. Se considerarmos que apenas três professores assinalam o item *pouca motivação dos alunos*, como dificuldade sentida para os envolver em práticas de leitura (Q. 32) podemos pensar que ao assinalarem o item *competências e interesses diversificados dos alunos*, os professores estão sobretudo a referir as *competências* como dificuldade.

Julgamos, também, que ao assinalarem como dificuldade sentida, no âmbito do PNL, este item, *competências e interesses diversificados dos alunos*, os professores poderão estar a reconhecer que este espaço não está a favorecer a criação condições para modos diferenciados de construção de leitores. Os professores parecem revelar alguma dificuldade na gestão da diferença. Ao enfatizarem como problemáticos as *competências e os interesses dos alunos* e ao não valorizarem a *motivação* como dificuldade, eles poderão estar a querer revelar algum défice de conhecimento sobre modos de actuação perante a heterogeneidade dos alunos, podendo ler-se nesta dimensão uma possibilidade de entendimento das razões que levam à invocação frequente da falta de tempo.

As dificuldades assinaladas pelos professores ao estarem centradas quer nos alunos e suas idiossincrasias quer numa certa (in)capacidade de gestão de conteúdos programáticos parecem evidenciar o reconhecimento de que o (in)sucesso no processo de promoção da leitura em contexto escolar é uma questão de escola e não necessariamente de factores tradicionalmente externos à mesma.

Os professores assinalam igualmente *o pouco envolvimento dos pais* (5/13) como um factor perturbador da participação dos alunos no PNL.

Considerando a importância que o PNL atribui à necessidade de envolver os pais na promoção de práticas de leitura, podemos ver nestes dados o reconhecimento de uma certa incapacidade destes professores de os aproximar e integrar nas dinâmicas escolares de promoção da leitura.

Se relacionarmos com a Q. 35 “na sua opinião o PNL permitiu-lhe”, verificamos que o envolvimento dos pais na promoção de práticas de leitura dos filhos foi considerado pela maioria como *mais ou menos importante*. Assim, o PNL, neste contexto, pode não estar a criar condições para um maior envolvimento familiar.

Esperávamos, encontrar na fala dos professores maior número de referências à capacidade de transformação de contextos e de práticas, valorizadoras da acção colectiva, da mobilização dos pais e comunidade local.

Se é expectável um aproveitamento das possibilidades pedagógicas que se abrem com o PNL, também é verdade que não podemos descuidar a eventualidade de o novo Plano sofrer desvios nos seus objectivos, nomeadamente, pela existência nas escolas de constrangimentos materiais, organizacionais e profissionais que podem perigar a sua consecução. Efectivamente, para além da tensão que decorre do sentimento de falta de défice de tempo, expresso na dificuldade de gestão curricular, os professores, ainda que residualmente, não deixam de referir a *falta de livros* [4/13], confirmando o que haviam referido no início do ano:

“É assim, o que está escrito no papel é muito bonito, mas nós aqui na realidade falta-nos muita coisa. Falta, por exemplo, vários exemplares para trabalhar o livro e isso provoca quebras. É diferente a professora ler um livro ou cada grupo ter o seu livro e trabalhar e depois haver uma apresentação ao grande grupo. Acho que não está a ser posto em prática porque há poucos exemplares na biblioteca de A” (Prof. A.).

A representação sobre a identificação de cenários ideais de promoção de leitura permite perceber os factores escolares e não escolares que os professores valorizam nesse sentido. Assim, e perante a questão “Que condições lhe parecem ser essenciais para que os alunos possam ser leitores?” (Q. 33), os professores assinalam destacadamente duas condições: *o ambiente familiar favorável à leitura* [11/13] e *o acesso a livros* [11/13].

Um segundo grupo de itens que aparece sinalizado respectivamente por seis e cinco professores prende-se com a existência da *biblioteca escolar* [6/13], a *leitura diária em sala de aula* [6/13] e *leitura de diferentes géneros de texto* [5/13].

Estes dados parecem corroborar alguns dados relativos à valorização dos objectivos do PNL já analisados (Q. 34). Efectivamente, como já referimos noutro lugar, os professores *assinalam que intensificar a relação com o livro em casa* [11/13], *ler todos os dias* [12/13], *compreender informação em diferentes fontes* [10/13] e *Intensificar a relação com o livro na biblioteca* [7/13] é *essencial/muito importante* (Q. 34).

Assim, podemos perceber que para estes professores a possibilidade de os seus alunos se tornarem leitores está claramente condicionada pelo envolvimento familiar.

De modo semelhante, também a existência de livros e a sua leitura diária parecem factores essenciais. Se neste processo é natural que os professores expressem a importância da existência de livros, importa questionar a não sinalização do item *Leitura de livros de Literatura para a Infância* [0/13]. A opção pela selecção do

item *leitura de diferentes géneros de texto* (5/13) pode indiciar uma valorização da importância de diversificar leituras, aspecto que não é explícito no item *Leitura de livros de Literatura para a Infância*. No entanto esta sinalização não parece congruente com a concentração de géneros lidos.

Outro aspecto que se reveste de alguma ambiguidade é menor valorização do item *leitura diária em sala de aula* (6/13) se considerarmos que os professores haviam em momento anterior (Q. 34) valorizado claramente *ler todos os dias* (12/13),

Considerando a importância conferida pelo PNL à leitura diária, através da sua inscrição no horário com um tempo específico, julgamos que a desvalorização desta prática em sala de aula parece deixar antever uma certa ambiguidade sobre a consciência do valor de se ler na escola, como se os professores valorizassem o que se faz em torno dos textos em detrimento da leitura do texto.

Se a biblioteca parece constituir um recurso importante para os alunos se tornarem leitores, não deixa de ser paradoxal que os professores não atribuam qualquer relevância aos itens *Actividades do Plano Nacional de Leitura, Actividades extracurriculares (Jornal escolar, Clube de Teatro), Leitura de livros de Literatura para a Infância*.

De facto, não deixa de ser questionável a desvalorização do item *Actividades propostas pelo PNL*, por indiciar que os professores não as significaram como condições essenciais de construção de leitores, apesar de se terem identificado com os objectivos do PNL (Q. 34), nomeadamente, os que dizem respeito à intensificação da relação com o livro na biblioteca e de terem explicitado razões para a adesão às suas propostas, nas entrevistas.

Ainda relativamente às condições essenciais para a formação de leitores, podemos verificar que a expressiva desvalorização do *Treino de capacidade de compreensão* com zero ocorrências (Q. 33) pode significar que os professores não consideram importante ensinar estratégias de compreensão leitora. Sendo esta também uma proposta de intervenção pedagógica, sugerida pelo PNL, podemos ver que os professores não se identificam com alguns aspectos do seu discurso.

Ainda que os professores pareçam desvalorizar actividades como as que o PNL propõe, como cenário ideal para a formação de leitores, tal não significa que não reconheçam que o trabalho pedagógico e didáctico realizado na aula seja irrelevante. De facto, se confrontarmos esta questão com os dados apresentados em momento anterior, especificamente as razões invocadas para os alunos lerem mais (Q. 16.1.), verificamos como as actividades realizadas em sala de aula surgem como o segundo motivo mais assinalado (8/13).

Naturalmente podemos problematizar também no sentido desta desvalorização ser compreendida por os professores não conhecerem verdadeiramente as propostas do PNL, subvalorizando-as. Efectivamente os professores, relativamente à questão “Consultou o sítio do PNL?” (Q. 36) parecem dividir-se entre os que o fazem *Muitas vezes* (5/13) e os que o consultam *Raramente* (5/13).

O distanciamento face às propostas do sítio confirma-se também no grau de satisfação assinalado (Q. 37), conforme quadro a seguir:

Quadro 8 – Grau de satisfação com o site do PNL

	Muito satisfeito	Satisfeito	Mais ou menos satisfeito
Lista de livros sugeridos	3	7	3
Propostas de actividades a desenvolver	1	11	1
Propostas de actividades para leitura autónoma	1	6	6
Recomendações para a elaboração de fichas de leitura		9	4
Sugestões para preparação de encontros com escritores		11	3
Informação para distinguir leitores experientes/inexperientes		6	7
Sugestões sobre o número de obras a ler		3	10
Estudos disponibilizados sobre leitura		3	10

Os docentes colocam-se num centro politicamente correcto assinalando, predominantemente, como *Satisfeito* a maioria dos itens apresentados. Não deixa de ser importante que um maior de professores refere estar Mais ou menos satisfeito com a *sugestão sobre o número de obras a ler, os estudos sobre leitura disponibilizados, a informação para distinguir leitores experientes/inexperientes e propostas de actividades para a leitura autónoma*, evidenciando uma não identificação com as propostas feitas. Considerando que a partir das entrevistas podemos perceber um certo desconhecimento sobre as propostas do Plano, concretizado em silêncios prolongados, em fugas às questões, pela generalização, não será abusivo referir que em parte estas respostas dos professores poderão confirmar esse desconhecimento do PNL.

O desconhecimento mais ou menos velado dos professores poderá também justificar a não sinalização do item *Treino da capacidade de compreensão*, aspecto que constitui claramente uma novidade ao nível do discurso programático.

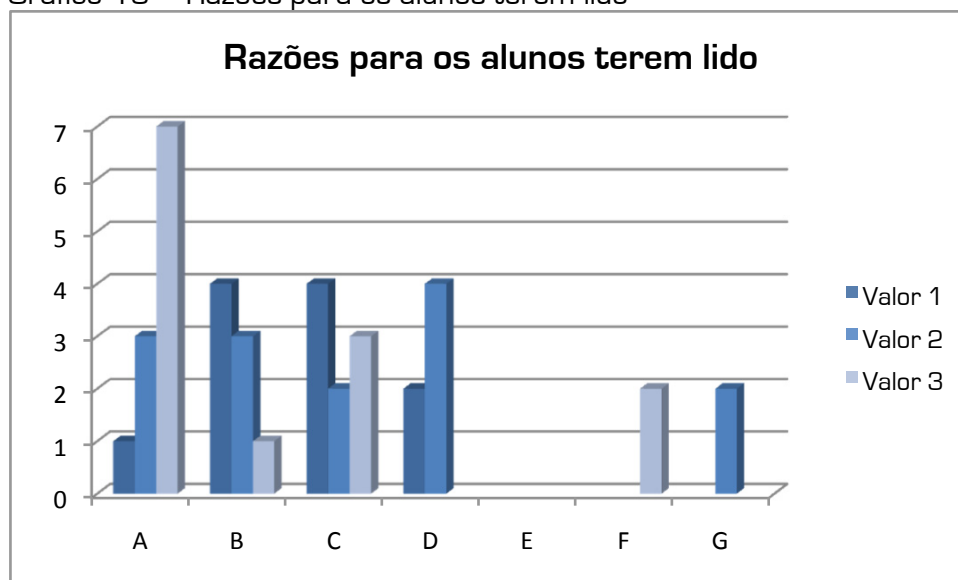
15. Entre a mudança e a continuidade de práticas

O desenvolvimento de competências de leitura e de escrita e de hábitos de leitura autónoma é o objectivo estruturante de toda a acção pedagógica proposta pelo PNL. A sua consecução assenta em princípios que evidenciam a importância conferida aos valores da leitura e à sua prática sistemática. Assim, destacamos no âmbito desta medida política o desejo de que em ambiente escolar os alunos leiam mais, colocando-se consequentemente na esfera da escola a responsabilidade para criar ambientes que favoreçam mais leituras e leitores mais competentes.

Ora, relativamente ao ano lectivo imediatamente anterior, os professores do nosso estudo declararam que os seus alunos leram mais. Efectivamente, perante a questão “Comparativamente com o ano passado, considera que os seus alunos este ano leram *Muito Mais*, *Mais* ou *O Mesmo...*” (Q. 16), 11 professores declararam que os alunos leram mais, sendo que dois referem que os alunos leram o mesmo.

Mas nem sempre mais leitura significava melhores leitores, pelo que importa conhecer as razões por que se lê mais. Assim, face à questão “Indique três razões [para os alunos terem lido mais], atribuindo valor 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante” (Q. 16.1), os professores parecem encontrar razões, conforme dados do gráfico a seguir, nos *Interesses dos alunos* (11/13), nos *Livros disponíveis* razões para mais leitura (9/13) e nas *Actividades realizadas em sala de aula* (8/13):

Gráfico 16 – Razões para os alunos terem lido



A - Interesses dos alunos; B - Actividades em sala de aula; C - Livros disponíveis; D - Actividade na escola; E - Influência dos colegas; F - Influência dos pais; G - Competências dos alunos.

A valorização dos *interesses dos alunos* como factor multiplicador de práticas evidencia a assunção de que estes podem estar a ser conquistados para a leitura. Lê-se portanto mais e porque os alunos estão mais interessados. Desejar ler é não só um primeiro passo fundamental para se tornar leitor como esta dimensão terá de ser construída progressivamente.

Os livros disponíveis e as actividades realizadas no âmbito da aula são também para os professores razões de mais leituras.

Os dados parecem confirmar também um encontro de entendimento dos professores com os princípios do PNL. Efectivamente, ao valorizarem as actividades realizadas em sala de aula, os professores parecem concordar com a afirmação de que “Para se induzirem hábitos de leitura autónoma, são necessárias muitas actividades de leitura orientada” (ME, 2007: 2), e sobretudo evidenciam incluir-se como elementos de mediação na construção de mais leituras por parte dos seus alunos, parecendo confirmar a pertinência do princípio de que “O treino da leitura não deve ser remetido apenas para o tempo livre ou para casa, pois, se o for, em muitos casos não se realiza” (ME, 2007: 2). Ainda assim, se considerarmos os dados obtidos através das entrevistas, podemos constatar a preocupação dos professores face ao número de livros proposto pelo PNL para leitura orientada, considerando a especificidade dos alunos e o fazer pedagógico realizado depois da leitura. Perante a possibilidade de os seus alunos poderem ler seis a oito livros por ano, os professores respondem: “Tudo depende da turma que temos!” (Prof. A.)

“É um número ambicioso. Eu num período trabalho um livro. Este período espero trabalhar um livro e pouco. Três, quatro livros, por ano, depende também dos alunos, não é? É assim quando são alunos que não têm grandes dificuldades nós podemos até disponibilizar mais tempo para trabalhar, [o livro], quando são miúdos com mais dificuldades tudo demora mais tempo. Não lhe sei bem dizer porque no ano passado trabalhei uns quatro livros. Também depende dos livros, eu já trabalhei um livro de poesia, mas esse trabalhei-o numa semana, três/quatro dias. Li as poesias todas do livro. Se considerar esse também já é o segundo que trabalho este período”(Prof. V.).

“Acho que mais do que uma obra por período é complicado. [...] Acho e não acho. Repare no caso d’ *O Rapaz de Bronze*, a obra que escolhemos para o 1.º período. É uma obra que se lê com muita facilidade. É um livro pequenino só que depois há actividades engraçadas que depois se podem fazer e nós ocupamos o primeiro período com isso e acaba por se calhar não ser suficiente para pormos em prática o que foi planificado, porque no meu caso eu leio a obra depois decidi fazer umas fichazinhas sobre a obra, uma bibliografia sobre a Sophia de Mello Breyner embora tenhamos também, e pus isso na minha planificação, e algumas das actividades fiz no estudo acompanhado. Fizeram o trabalho de pesquisa no estudo acompanhado para depois apresentar o trabalho na oficina de leitura e de escrita. Portanto a obra em si pode não demorar tanto tempo a ler mas depois se quisermos fazer actividades diferentes” (Prof. P.).

Do discurso dos professores pode inferir-se que a dificuldade de ler mais em sala de aula não radica apenas na singularidade dos alunos, mas também na dificuldade de tratamento pedagógico e didáctico dos textos.

Com valores residuais, a declaração da influência dos pais (2/13) não pode deixar de levantar algumas questões, nomeadamente a de que estes dados deixam antever ainda um distanciamento da escola na sua articulação com a família para a promoção de mais leituras, como se os professores não reconhecessem nos pais o exercício de uma função cognitiva. De modo semelhante, considerando as razões mais valorizadas pelos professores, como explicativas de mais leitura e a não sinalização das competências dos alunos (excepto os dois professores que justificam com este item o mesmo número de leituras), podemos pensar que as actividades realizadas terão servido para motivar os alunos para mais leitura, considerando os seus interesses mas não necessariamente para formar leitores mais competentes, ampliando também esses interesses, construindo-se portanto, escolarmente, a possibilidade de alimentar o projecto pessoal de leitura. Assim, os alunos parecem ter lido mais porque estão mais interessados mas não necessariamente mais competentes. Consequentemente os alunos estão mais interessados, mas não necessariamente por estarem mais competentes. Ler parece ter sido uma actividade de natureza aditiva e não necessariamente transformadora.

Neste processo de análise das práticas de leitura, não deixam de ser particularmente importantes os indicadores de leitura apresentados pela biblioteca escola, já analisados.

Numa lógica de convergência de discursos, importa ver como professores e pais concordam que os interesses dos alunos determinam as suas leituras. Pais e professores parecem alocar nos filhos e alunos a responsabilidade de ser leitor. Curiosamente, os filhos não invocam como razão predominante para ler mais os seus interesses pessoais, como se não tivessem clarificadas as funções da leitura na sua vida pessoal e escolar.

Tornar-se leitor, motivado, *interessado e competente* não depende exclusivamente da existência de mais livros. Os professores, alunos e pais do nosso estudo parecem ter consciência disso ao valorizarem claramente o que se faz na sala e na escola em torno dos livros, como razão para mais leituras. Neste sentido, apesar desse reconhecimento, o nosso estudo permite perceber que as actividades realizadas no PNL são desvalorizadas por professores, pais, excepto pelos alunos do 2.º ciclo, que as invocam com razão para terem lido mais.

Nem sempre os discursos reproduzem as concepções, os valores e os saberes delimitados no PNL, no entanto isso não significa que as suas propostas não tenham ecoado favoravelmente nos professores, como já dito particularmente a propósito da identificação com os seus objectivos (Q. 19), as actividades (Q. 19) nomeadamente os convites para os encarregados de educação participarem em actividades do PNL (Q. 27, Q. 28) Deste modo, podemos verificar, no quadro apresentado, que perante a questão “O PNL, relativamente a práticas anteriores, permitiu-lhe” (Q. 35), os professores reconhecem a existência de mudanças.

Quadro 9 – O PNL permitiu...

	Essencial/Muito Importante	Importante	Mais ou Menos Importante
Conhecimento de maior número de livros e géneros textuais	10	2	1
Utilização diária dos livros disponíveis	4	7	2
Articulação com a biblioteca escolar	7	6	
Planificação de actividades com os colegas	3	6	4
Trabalho sistematizado com livros e não com excertos	10	3	
Diversificar os livros de leitura orientada	8	5	
Envolvimento com os encarregados de educação		6	7
Actividades diferentes com leitura e escrita	5	3	5
Consciência de necessidade de formação na área da leitura e da escrita	4	6	3

Da globalidade dos dados apresentados, podemos perceber a existência de um horizonte de possibilidades, vivido como fortemente favorecedor das práticas: o conhecimento de maior número de livros e a sua diversificação em contexto de aula, assim como um trabalho sistematizado não com excertos textuais mas com livros. De facto, parece evidente que o livro começa a adquirir um estatuto de maior relevância em contexto escolar. O livro parece, por conseguinte, estar mais presente como consequência do PNL:

“Para o 1.º ciclo optou-se por adquirir conjuntos de doze exemplares [...] optou-se igualmente por adquirir mais títulos para o 1.º ciclo porque não existem conjuntos de títulos para trabalho de leitura orientada em sala de aula” [Acta do grupo de trabalho da biblioteca, 8 de Janeiro].

A leitura parece, por conseguinte, associada ao livro e não ao manual e aos excertos que o integram.

Se os professores parecem vivenciar como mais frequentes as práticas sistematizadas em torno do livro, a concentração de géneros lidos indicia alguma dificuldade no investimento pedagógico dessa escolha, apesar de 8 professores terem assinalado como Essencial/Muito importante a *diversificação de livros para leitura orientada*. Relacionando estas declarações com a concentração de géneros textuais, efectivamente lidos, podemos perceber que registando-se um sentido de mudança, ele ainda não é claramente visível nas práticas.

Verifica-se também uma tendência expressiva dos professores que reconhecem no PNL um espaço potenciador da *articulação com a biblioteca escolar, ainda que estes* não deixem de estar divididos entre os que a consideram Muito Importante (7/13) e Importante (6/13). Relativamente a este item, podemos verificar que o PNL parece ter sido particularmente importante para os professores que exercem as suas funções no edifício sede, onde efectivamente existe uma biblioteca que é sentida como espaço relevante.

A dividir claramente os professores parece estar a possibilidade de o PNL ter favorecido a *realização actividades de leitura e de escrita diferentes*, pois se cinco professores a consideram Essencial/Muito Importante, o mesmo número desvaloriza esse marcador de diferença, considerando que o PNL foi Mais ou menos importante para a sua consecução. Assim, os professores parecem divididos entre o reconhecimento das potencialidades do PNL para realizar práticas de leitura e de escrita diferentes das que realizavam e os que não valorizam particularmente essa dimensão de inovação.

Julgamos que não constituindo um discurso de novidade relativamente ao Programa de 1991, o PNL, tal como verificámos, parte de um quadro teórico com o qual os professores parecem ainda não identificar-se. Por outro lado, talvez a não explicitação do quadro conceptual da leitura que está subjacente às orientações didácticas apresentadas pelo PNL possa concorrer para um sentimento de semelhança de práticas, não se reconhecendo, neste documento programático, um discurso de novidade face a práticas antigas. Institui-se, assim, programaticamente um pretexto para que muito pouco mude. Ainda assim, considerando o forte investimento que o PNL

fez ao nível das propostas pedagógicas e didáticas para o texto informativo, tradicionalmente esquecido em contexto escolar, este sentimento de continuidade face a práticas antigas poderá decorrer de uma não compreensão da intencionalidade pedagógicas subjacente ou de um desconhecimento da mesma, como pudemos confirmar pelas entrevistas.

A *consciência de formação no domínio da leitura e da escrita* suscitada pelo PNL parece, igualmente, dividir os professores. Ao não assinalarem predominantemente como Essencial e Muito importante este item, os professores parecem querer dizer que se sentem competentes para a realização das propostas realizadas, talvez por não verem nelas indicadores de um discurso de mudança. Se considerarmos a fragilidade da formação específica na área da Leitura, por parte de todos professores do 1.º e 2.º ciclos que integram o nosso estudo, parece-nos clara a necessidade de criar oportunidades de formação para estes professores.

Na mesma linha de (não) reconhecimento das possibilidades formativas favorecidas pelo PNL, dada a natureza valorativa das opções apresentadas, quase poderíamos referir que, ao assinalar residualmente como Essencial/Muito importante [3/13] e como Importante [1/13] o item *utilização diária dos livros disponíveis*, os professores estão a poder querer dizer que a utilização diária não é tão intensa como seria de esperar, apesar do reconhecimento de um maior número de livros e géneros favorecido pelo PNL. Parece assim confirmar-se a tendência observada nas entrevistas para uma diluição da Hora do PNL no tempo curricular diário.

Relativamente à possibilidade de o PNL ter permitido a *planificação de actividades com outros colegas*, constatamos a dificuldade expressa pelos professores.

Apesar de um trabalho mais ou menos individualizado, e pontualmente até alheado das decisões colectivas, relativamente à escolha dos objectos a ler e dos modos de os ler, alguns professores não deixam, no entanto, de referir, em entrevista, uma alteração nos seus modos de organizar a sua prática lectiva, passando a articulá-la com os colegas.

A linha de menor demarcação com as práticas do passado parece ter novos contornos se considerarmos a possibilidade de o PNL ter permitido o *Envolvimento com os encarregados de educação* [6/13]. Ao assinalar, predominantemente, este envolvimento como Mais ou menos importante, os professores declaram não viver com sentimento de ruptura os modos tradicionais de envolvimento com os pais, ainda que nas entrevistas possamos constatar a declaração de que este é maior do que no ano anterior.

Numa escala que é valorativa das práticas, não deixa de ser revelador da subtracção do impacto vivido, pelos professores, o facto de se assinalarem residualmente itens como *Essencial* (num total de 7 ocorrências) face ao número mais destacado das ocorrências vividas como *Mais ou menos importante* (num total de 24 ocorrências), como se o PNL não tivesse sido vivido como experiência fortemente diferente tendo por referência práticas anteriores, exceptuando o *conhecimento de maior número de livros e géneros textuais, diversificar a leitura orientada e trabalho sistematizado com livros e não com excertos*.

A definição da vida e da vida escolar em particular num *antes* e num *depois* temporais tem lugar quando, efectivamente, um acontecimento relevante for vivido como tal, permitindo redimensionar o curso já vivido. É interessante observar que nos contactos que tivemos com os professores, sobretudo pelas entrevistas, essa linha demarcadora de um antes e um depois do PNL, ainda que os seus contornos não sejam evidentes, faz-se sentir. Como se, apesar das inúmeras ocorrências em que explicitamente se dá conta de que aquilo se que faz não constitui carácter de novidade, algo efectivamente tivesse modificado.

A consciência da mudança ao nível da especificidade das práticas quase parece construir-se no fluir das questões que se vão colocando e das respostas que se põem em comum. Assim, por exemplo, a possibilidade de verificar a mudança de práticas dos colegas, dos alunos e pessoais é frequentemente objecto de reflexão discursiva porque explicitamente insistimos nesse sentido.

Em comum, os professores parecem pois revelar uma consciência de mudança que se vai construindo num discurso entrecurtado com pausas, hesitações e modalizações, evidenciando-se alguma dificuldade na sua descrição e posicionamento: “Acho[que sim,] algumas mudanças” (Prof. V.)

A gestão entre a necessidade de conhecer efectivamente as práticas das professoras, o respeito pelo seu espaço pessoal nem sempre foi fácil de gerir. Os silêncios construídos quase pediam que direccionasse o sentido das questões para outras dimensões, mas ainda assim optámos quase sempre por insistir, pedindo a objectivação dessas mudanças. As respostas, por vezes, são céleres mas pouco focalizadas:

“Esta actividade de leitura diária, a exploração, as idas à biblioteca. Antes não se fazia tanto. Olhando...[não sei...] as colegas são mais novas e mais abertas a estas coisas. Eu noto que há um trabalho mais aberto com os alunos. Eu noto ao conversar com as colegas, ao debatermos as coisas em conselho de docentes que as propostas do Plano são feitas” (Prof. V.).

Há, portanto, segundo esta professora uma alteração nas práticas das suas colegas. Porém, o que parece marcar a diferença é não tanto o que se faz ou o sentido do que se faz mas sobretudo a frequência desse agir. Efectivamente, as práticas invocadas, de modo generalizado, não serão estranhas a um professor do 1.º ciclo. No entanto, o “trabalho mais aberto” com os alunos decorre do facto de existirem professoras mais novas, o que nos pode de algum modo indiciar que no discurso desta professora começa a haver uma espécie de balanço pessoal comparativo com aquilo que foi vivendo ao longo do seu percurso profissional, como se encontrasse nas colegas mais novas um clima mais propício aos princípios do PNL.

Se as professoras parecem convergir no reconhecimento de algumas mudanças, quando direccionámos a interrogação para uma análise da situação pessoal, procurando saber da consciência das mudanças em curso, o movimento de introspecção permite constatar um momento particularmente relevante da construção da profissionalidade:

.... sim..., pronto..., nós estamos sempre a mudar e se calhar nem sempre nos apercebemos que mudamos, vamos entrando nas coisas...] Estou sempre aberta a mudanças, a prender com o que vem de novo e acabo por não me aperceber que mudo, não é? Se calhar até estou a mudar muito, não é embora não note isso, não é? Porque para mim o ler uma história, a diferença está que eu leio diariamente, não é? Motivar para a leitura sempre foi um dos meus objectivos. Acho que a grande mudança só poderá ver-se com os meus alunos de antigamente e os de hoje. É claro que o sistema também era diferente, não é? Mudanças teve que haver, no estar, somos mais próximos dos alunos, se calhar mas eu sempre me senti muito próxima deles. Mas talvez o PNL me aproxime ainda mais da leitura, indo à procura de livros que sejam interessantes para os meus alunos, procurando que eles falem dos livros de que gostam e se identifiquem com as personagens e vejam que os livros servem para eles conhecerem coisas novas e para se conhecerem” (Prof. V).

Neste discurso podemos ver como a resposta é iniciada com uma pausa, um silêncio à procura de um fio reflexivo co(m)sentido. A consciência da mudança é construída pela verbalização hesitante, entre pequenos saltos de pensamento que vão revelando a evidência de que todas as pessoas mudam, pois é da natureza humana esse fluir metamorfoseado. No seu percurso pessoal de mudança, o que desencadeia alterações parece ser um *ir entrando* nos processos marcados por alguma novidade “vamos entrando nas coisas...”.

Esta vivência *in fieri* dos processos, por parte desta professora, de algum modo dá conta do processo lento e complexo que é viver transformações em contexto educativo. É o desejo da novidade e da dimensão cognitiva que ela comporta que parece criar condições para a mudança, ainda assim, particularmente significativa é a (in)consciência desse processo transformador de si, pontuada pelas interrogações de incerteza depois de ensaiada cada tentativa de afirmação: “e acabo por não me

aperceber que mudo, não é? Se calhar até estou a mudar muito, não é embora não note isso, não é?” (Prof. V.).

A reflexão da professora parece oscilar entre a procura de manifestações de mudança que eventualmente o PNL pudesse ter permitido na sua prática e a resistência de um fazer que parece ter raízes antigas e que de algum modo legitima essa não consciência. De algum modo, das suas palavras sobressai a ideia de que a marca de novidade do PNL afinal parece circunscrever-se à periodicidade da leitura, sendo que se sintetiza o Plano à sua actividade fundamental: ler, ler histórias, motivar para a leitura:

“Eu antes de haver o PNL lia, mas não lia diariamente. Havia um dia para a leitura, havia um dia para ler a história (sexta-feira à tarde vamos ler a nossa história, pronto) e então sexta-feira à tarde líamos o livro, trabalhar o livro, fazer um resumo do livro, que agora também fazemos resumo, não é , a ilustração, e essa coisa toda (um dia por semana) e eu no ano passado fazia isto diariamente” (Prof. V.).

À excepção da periodicidade, estas sempre foram dimensões privilegiadas por esta professora, pelo que não são vividas com carácter de novidade: “Porque para mim o ler uma história, a diferença está que eu leio diariamente, não é?” O exercício de reflexão centrado em si à procura de possíveis traços de mudança faz-se, por conseguinte, entre a resistência, própria de quem parece nem sempre pensar nesses processos, por tão naturais lhe parecerem, e a intermitência de uma ou outra dimensão vividas como novidade: ler diariamente e a aproximação à leitura, nomeadamente, através da procura de livros interessantes para os seus alunos e de um relacionamento entre as suas vidas e os mundos dos livros.

Ao longo da entrevista, o discurso de novidade emanado do PNL circunscreve-se, para esta professora (Prof. V.) à periodicidade da leitura e à busca de livros que motivem os alunos.

Se a interrogação sobre a mudança gerada pelo PNL nas colegas e na escola é normalmente geradora de alguma hesitação, a pergunta sobre o efeito que o PNL poderá ter em termos pessoais, acentua um discurso pausado e menos assertivo. Assim, verificamos que na sua sinuosidade, outra professora deixa antever, para além do desconhecimento do Plano em si, a dificuldade de objectivar o seu impacto:

“Se calhar, e apesar de eu não conhecer o PNL na sua totalidade | se calhar ele veio.....” se calhar ele veio..... ajudar-me a conhecer algumas outras obras que eu desconhecia e que poderão ser acessíveis para os alunos” (Prof. I.).

Tal como a sua colega, Prof. V., o discurso hesitante parece também indiciar que a professora não reconhece, verdadeiramente, um carácter de novidade ao PNL,

encontrando nas suas práticas anteriores traços que as aproximam das propostas agora formuladas.

“Eu já utilizava muito a leitura de livros na sala de aula, o cantinho da leitura, mas se calhar o PNL ajudou a incentivar a utilizar os livros que estão ali. Vem reforçar aquilo que eu já fazia, mas se calhar uma vez por outra, não tão obrigatoriamente. A mim veio criar um hábito de trabalho com livros: leitura, ouvir histórias, trabalhos fichas de leitura. Não só dar um livro para a mão para ler mas depois preencherem a fichinha de leitura. Mesmo quando não tinha biblioteca, queria ensinar como usá-la. Acho que me tornou mais consciente, mais responsável” (Prof. I.).

A encontrar uma linha de demarcação entre modos diferenciados de agir, originados pelo PNL, ela estará no ponto difuso que marca a atitude de quem tendo livros disponíveis no espaço educativo se (re)apercebe da sua existência e aparentemente os re-significa pelo seu uso sistemático:

“Eu sempre trabalhei histórias e sempre li histórias aos meus alunos, mesmo quando não havia biblioteca na escola, eu levava os meus e incentivava os alunos a trazerem os deles e a partilharem. Já fazia semanalmente o cantinho da leitura. Eu já notava a adesão dos alunos a actividades não tão obrigatórias. O PNL veio abrir um espaço na sala de aula, que eu já fazia, e que agora é obrigatório” (Prof. I.).

Essa linha de fronteira parece insinuar-se numa concepção de leitura que antes era esporádica agora frequente, antes sentida como livre, agora associada a uma dimensão de obrigatoriedade que parece favorecer o seu hábito, antes feita de excertos, agora de pequenos livros.

Interessante parece ser a leitura que esta professora faz daquilo que para ela serão as propostas do PNL, ou pelo menos o que delas integrou: “ouvir histórias, trabalhos fichas de leitura. Não só dar um livro para a mão para ler mas depois preencherem a fichinha de leitura” (Prof. I.).

Mesmo quando reconhece no Plano uma possibilidade de mudança em si, a professora não deixa de imediato de sublinhar uma prática sua que coincidindo com as propostas do Plano é já antiga: “Mesmo quando não tinha biblioteca, queria ensinar como usá-la. Acho que me tornou mais consciente, mais responsável”.

Sobre a possibilidade do Plano permitir trabalhar a escrita de modo diferente, a professora hesitante, entre pausas, considera que as actividades de escrita estão relacionadas com as histórias. A maior frequência da “histórias” parece ditar um correspondente investimento nos recontos escritos:

“Ah.... Ah...mais as histórias.. e aproveitar para fazer os recontos não só orais mas escritos. Se calhar há mais recontos escritos porque há mais histórias, talvez isso favoreça um bocadinho mais a escrita” (Prof. I.).

As actividades de escrita decorrerão assim de um maior número de “histórias” lidas, como se estivesse interiorizado que depois da leitura terá de haver um reconto escrito.

Em sentido semelhante, outra professora diz ainda:

“Antes não lia tantos livros. Não tinha esse cuidado de procurar um livro. Lia textos, excertos [...] Eram feitas [as leituras] mas se calhar não eram tão trabalhadas. Agora há o cuidado de ter de preencher uma ficha de leitura. Saber quem são as personagens, onde se passa a acção. Há um trabalho mais intenso” (Prof. A.).

As actividades que realizava são claramente assumidas como semelhantes à excepção do uso de livros: “Sim pois... são semelhantes. Conversamos sobre os livros, fazem o reconto, os alunos ilustram o texto”(Prof. A.).

Ainda assim, ler livros parece um aspecto positivo para esta professora, pois estes têm sobre os excertos textuais a vantagem de possibilitar aos alunos leituras mais longas e a possibilidade de saberem “...que não existem só manuais” O PNL parece de facto ter alargado nos professores o horizonte de leituras possíveis.

A consciencialização sobre o processo de mudança parece semelhante nos professores do 2.º ciclo. Verificamos uma descoberta progressiva dos indicadores de mudança, quase suscitados pelas questões que se vão provocando:

“De certa forma, já está a gerar. Estas pequeninas coisas de certa forma já são fruto do PNL. Algumas mudanças: a dinâmica que alguns miúdos já imprimem. A gestão que miúdos fazem do tempo, para já não falar da gestão que os próprios professores têm de fazer com o tempo. Cumprir o PNL. Os concursos, a frequência, talvez a frequência da utilização da biblioteca deve ter aumentado. Os meus alunos passam a vida a caminhar para a biblioteca. A pesquisa, isto obriga-os como se vai consultar o livro, onde está o ficheiro de autores. Eu já encontro alunos a fazer num qualquer bocadinho de papel, a tirar notas para depois me virem perguntar coisas sobre o livro. Os meus alunos do sexto ano do ano passado perguntaram-me se n´ *O Ulisses* aquilo podia ser verdade ou não, o próprio livro faz essas alusões. Então há uma frase que os impressionou e eles fizeram trabalhos muito interessantes: Homero inventou os ciclopes tal como Camões inventou o Adamastor que era para combater os medos... Foram pesquisar o que era o medo, o que era o Adamastor e quem era Homero” (Prof. N.).

“No fundo, se calhar a mudança existe nós é que se calhar ainda não soubemos catalogá-la. Não sabemos se isto é fruto do PNL ou de outras coisas. Verdade se diga é que a nossa biblioteca trabalha muito bem, Fazem muitas exposições. os miúdos sentem-se muito cativados com as actividades. Expõem os trabalhos dos alunos e isso motiva-os, essa dinâmica também será por causa do PNL” (Prof. N.).

A gestão do tempo a que professores e alunos se tiveram de conformar, o uso da biblioteca e as actividades de pesquisa, assim como a consciência de uma motivação acrescida nos alunos parecem factos que de algum modo condicionam o agir do professor.

O discurso ambíguo entre o que de facto constitui uma vivência de novidade e uma prática já reificada confirma não só a dimensão progressiva do processo reflexivo sobre a mudança como relativiza a importância das propostas do PNL, sentidas como obrigação:

“Acho que o que alterou foi que até aqui nós tínhamos um programa que nos impunha aquelas obras. Agora, nós temos um Plano alargado que nos impõe outras obras, porque no fundo liberdade, liberdade nós não temos essa liberdade. (...) A mudança existiu a partir do momento em que eu passei a ter consciência... se calhar eu até agora andava a pôr o carro à frente dos bois, agora estou a coberto do PNL. Leiam para aí que a PNL manda ler. E como também não vi nada que me pudesse ficar desconfiada. Acho muito bem que se leia” (Prof. N.).

Em comum com os demais professores, surge um sentimento de permanência dos modos de fazer:

“Sim, já trabalhávamos assim [como o PNL]. A Oficina de Escrita e de Leitura foi há dois anos toda planificada por nós. Há imensas iniciativas” (Prof. C.D.L.).

“Penso que sim, como lhe digo para mim não foi novidade pois eu já orientava muito o meu trabalho para este sentido: eu achei sempre que a abertura do Português à biblioteca, à leitura é uma coisa fundamental para os alunos, agora não sei se os meus colegas encaram da mesma maneira” (Prof. P.).

“Sim. Sim sempre fiz e não é só uma prática minha [sugerir livros para ler em casa, na biblioteca]. Outros colegas sempre o fizeram só não se chamava PNL. Claro que isto agora envolve outras actividades e concursos e etc. os concursos parecem-me de mais” (Prof. N.).

É no discurso de outra professora que a mudança, objectivada em aspectos pontuais parece ter uma maior evidência:

“Eu sou uma pessoa optimista nestas coisas. Está a ver em tantos anos de professora eu nunca tinha convidado uma mãe a vir ler à escola. Isto já é uma mudança importante. Não é só a leitura da história que fica. Fica o contacto com pais que nunca víamos e esses pais contactam com outros pais e há sempre coisas positivas.” (Prof. P.)

“Repare quando tive de planificar para a oficina tive de ir à biblioteca, se calhar se não fosse assim não iria lá com tanta facilidade, e fui verificar quais tinham sido as obras adquiridas que podia escolher para depois ler nas minhas aulas, porque essas obras têm de ter vários exemplares” (Prof. P.).

Relativamente aos textos, a professora não deixa de manifestar como essa mudança parece legitimada pelo PNL, e como ela decorre de um modo de trabalhar mais colaborativo:

“O que é que já alterei?? Nas aulas? Faço mais sessões de leitura, apesar de ser uma prática que sempre fiz, diversifiquei um bocadinho as leituras, tinha muito tendência a ler as obras da Sophia de Mello Breyner. Essencialmente foi isto e também partir da leitura para outras actividades, por exemplo, vou tentar implementar os jogos florais, isso faz parte da planificação com a minha colega de EVT. Vamos partir da leitura do livro, do que tivermos a ler, *O Rapaz de Bronze* e *O Fidalgo das Pernas Curtas*, vamos fazer uma actividade, uma história, um desenho, uma produção de texto um desenho” (Prof. P.).

“O PNL veio conduzir a que tivéssemos de planificar actividades em articulação, envolvendo visitas de estudo, dramatizações, ilustrações, o que levou a que recorrêssemos aos colegas de outros departamentos, por exemplo o de educação artística e tecnológica, foram também envolvidos os encarregados de educação que leram pequenos contos à turmas no sentido de estimular a leitura com os pais. As visitas de estudo procuram abranger não só locais, aspectos relacionados com as obras mas ainda os conteúdos abordados noutras disciplinas. E tem havido adesão da parte de todos” (CCD).

“recordo-me que nas férias grandes quando não estávamos tão envolvidas nestas actividades da escola, eu e duas colegas reunimos fora da escola para podermos preparar as actividades” (Prof. P.).

Na entrevista com a professora coordenadora da biblioteca da escola, podemos verificar que as suas primeiras palavras são enunciadas para dar conta de um certo sentimento de continuidade relativamente a práticas anteriores:

“É assim, ah... eu acho que o Plano em si, enquanto Plano, enquanto instrumento da administração central não produziu na nossa escola grandes diferenças porque aquilo que o Plano prevê nós já estamos a implementar há alguns anos, ah, de algum modo, ou seja, a Oficina de Leitura e de Escrita no 5. e 6.º anos já era um pouco o que o PNL pedia. E portanto o que fizemos foi pegar na Oficina de Leitura e de Escrita e também nas actividades, por exemplo de teatro, nas actividades da biblioteca e de algum modo transmitir isso para o Plano, ou seja, aplicar ao projecto que nós apresentámos, foi um pouco isto, porque o PNL, ah em si, o que vinha era exactamente o quê ? Era promover os hábitos de leitura, na escola, em casa, nas famílias. Aí abrimos um bocadinho às famílias, porque não era costume termos a família a participar. Nós estamos a contactar as famílias, sobretudo as mães, as que têm mais disponibilidade, vêm contar histórias. E o engraçado é que eles envolvem-se exactamente nisto, e procuram na escola a história adequada à turma, ou à realidade das crianças para quem vêm contar as histórias” (Prof. CBE).

No registo da diferença, destacamos os índices de utilização da biblioteca como consequência do trabalho dos professores, no âmbito do PNL:

“Agora uma coisa te posso dizer: as bibliotecas do 1.º ciclo e o trabalhos dos professores tem tido reflexos ao nível da utilização da biblioteca. Ou seja eles começam a ter uma cultura de biblioteca, de requisição de livros, de hábitos de leitura domiciliária e requisitam imensos livros (...) Olha, eu vejo as pessoas mais preocupadas. Por exemplo uma coisa que verifico é que os professores vêm saber o que é que eu tenho, que livros tenho do PNL, por áreas, por temas (...) Noto isso nos professores da Pré até ao 1.º ciclo e agora já começam a chegar os colegas do 3.º ciclo, a perguntar então que tens aí? Apesar de todos os livros escolhidos terem passado pelos conselhos de departamento, pelos conselhos escolares, e conselhos pré-escolares” (Prof. CBE).

É também no decorrer da entrevista com esta professora que podemos verificar como o PNL parece não só legitimar a pertinência de a escola ter apostado na criação de uma Oficina de Escrita e de Leitura, como está associado ao desejo de alargar ao 3.º ciclo: “Até porque nós temos e com certeza vais ouvir isto da I., nós temos um projecto que é alargar a Oficina de Leitura e de Escrita ao 3.º ciclo”.

O efeito multiplicador de iniciativas com significado para os professores parece confirmar-se também na idealização de mais um espaço de promoção da leitura:

Eu própria também tenho um projecto, vou alinhavá-lo amanhã com a I. que é para o 3.º ciclo . Como nós não temos tempo real é enfim tentar convencer os colegas da Área Projecto a dedicarem um bloco mensal para fazermos uma espécie de comunidades de leitores para os alunos mais velhos (Prof. CBE).

Se considerarmos as expectativas iniciais dos professores face ao PNL (Q. 7) e as relacionarmos com as práticas, declaradas pelos professores, que este permitiu (Q. 35, Q. 32), podemos ver que os professores inquiridos reconhecem que o PNL tem potencialidades para traduzir-se em implicações multidimensionais, nomeadamente, na *disponibilização de livros* (Q. 7) e na desejada *mudança de práticas de promoção da leitura* (Q. 7).

O horizonte de expectativas criado pelo PNL (Q. 7), especificamente a disponibilização de livros parece ter-se concretizado, pois os professores declaram como consequência mais importante do PNL o conhecimento de maior número de livros e de géneros textuais. A existência de livros na escola é uma evidência confirmada quer pela referência residual da *falta de livros* (Q. 32) quer pela declaração de que o PNL permitiu um *trabalho sistematizado com livros e não com excertos* e a *diversificação de livros de leitura orientada* (Q. 35).

Numa perspectiva mais flutuante, não tão clara sobre as possibilidades de mudança podemos ver que os professores parecem dividir-se sobre a possibilidade de o PNL ter permitido actividades diferentes com a leitura e a escrita, pois cinco professores consideram-nas Essencial/Muito importante e o mesmo número Mais ou menos importante (Q. 35).

Não deixa de ser significativo que os professores que declaram que o PNL foi Mais ou menos importante para a realização de *actividades de leitura e de escrita diferentes* são os mesmos que haviam referido participar no PNL *por desejo de mudança* (Q. 7) e por vontade de ter um *tempo de leitura distinto da aula de Língua Portuguesa*. Podemos ver talvez nestes dados a cristalização de uma certa impossibilidade de concretização do desejo de mudança do PNL.

Estes professores, que haviam declarado desejar integrar o PNL por vontade de mudança, parecem destacar-se por declararem que o PNL permite um *trabalho sistematizado com livros e não com excertos, diversificar os livros de Leitura Orientada* e pela sua *utilização diária*. Não encontrámos, no entanto, outras marcas diferenciadoras significativas, tendo-se assumido nas outras dimensões comportamentos semelhantes.

Em comum, todos parecem referir a *dificuldade de conciliar a Hora PNL com o cumprimento do programa e a preparação para as provas de avaliação* (Q.32),

evidenciando um certo cepticismo face às potencialidades reconhecidas no PNL, como se entre o desejo e a sua concretização se entropusessem factores inibidores.

Efectivamente, apesar de uma certa valorização dos objectivos do PNL e do reconhecimento das suas possibilidades, o cepticismo que parece latente ganha contornos de evidência na declaração das dificuldades sentidas, tornando evidente a (im)possibilidade de mudança, como se o docente quisesse que a formação de leitores é uma questão complexa multidimensional, cuja responsabilidade terá de ser partilhada. Ainda assim, não deixa de ser relevante que os professores considerem que os alunos estão a ler mais por causa dos seus interesses e das actividades realizadas, sendo corroborados, como veremos no ponto seguinte, pelos alunos, quando afirmam expressamente, ter lido mais do que no ano anterior.

16. O discurso dos alunos

A formação de leitores constrói-se através de um longo, contínuo e complexo processo que envolve múltiplas variáveis pessoais, textuais e contextuais. Neste sentido, se a construção pessoal dos valores atribuídos à leitura não pode ser dissociada das práticas extra-escolares, as condições escolares de formação de leitores, cristalizando modos legítimos de ler e de se tornar leitor, contribuem para a construção de uma identidade leitora que importa interrogar.

A apresentação de resultados, obtidos por questionário aos alunos, está organizada, tendo presente as dimensões estruturantes deste instrumento: atitudes face à leitura, razões para ler, práticas de leitura, lugares de leitura e práticas de leitura no contexto do PNL.

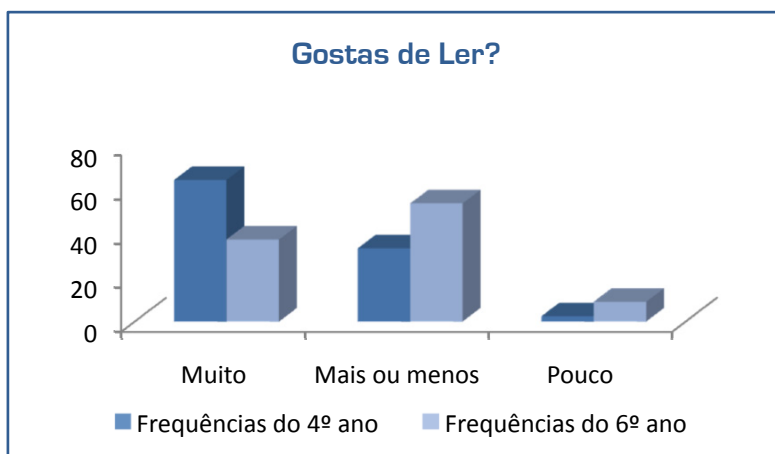
Estas dimensões permitirão reconstruir traços de identidade leitora cujo conhecimento poderá clarificar que leitor está a Escola e o PNL a formar. Ao adoptarmos a perspectiva do aluno, considerando que ele é um vértice importante da relação triangulada educadores, alunos e livros, reconhecemos a necessidade de dar visibilidade ao seu pensamento sobre o que faz com os livros, procurando de algum modo que o acesso à sua voz não se faça apenas na voz mediadora dos educadores, professores, pais e políticos. Ao inscreverem o seu pensamento sobre o que fazem com livros, no âmbito de uma medida política de promoção da leitura, cria-se a possibilidade de os alunos serem intérpretes da construção política em torno da promoção da leitura.

O leitor e a leitura – atitudes e construção do estatuto do leitor

A descrição de atitudes e práticas de leitura que apresentamos inclui um universo de 260 alunos dos 1.º e 2.º ciclos de escolaridade. Dos alunos do 1.º Ciclo, a quem passámos questionários, um número significativo revelou não ter consciência de ter estado envolvido no PNL, questionando espontaneamente “PNL, o que é isso?”. A explicação que apresentámos aos alunos fê-los associar o PNL à hora do conto, realizada semanalmente. Como, por outro lado, as respostas dos alunos dos três primeiros anos de escolaridade não referenciavam directamente o PNL, decidimos, então, não prolongar o questionário para estes alunos, pelo que os resultados que apresentamos são referentes aos 4.º anos do 1.º ciclo e ao 2.º ciclo, num total de 42 e 67 alunos respectivamente.

Como já realçámos anteriormente, e de acordo com os estudos já realizados em Portugal sobre hábitos de leitura da população escolar (Magalhães & Alçada, 1993); Sim-Sim & Ramalho, 1993). Casto & Sousa, 1998); Lages, 2007], os alunos inquiridos, no âmbito da nossa investigação, parecem ter uma relação positiva com a leitura.

Gráfico 17 – Gostas de Ler?



Apesar de não possuímos indicadores de um decréscimo nos valores do prazer de ler, a percentagem dos alunos que gosta muito de ler é inferior, no grupo de alunos do 2.º ciclo, o que nos poderá fazer questionar se esta não será uma tendência de uma construção contínua no sentido de um afastamento face à leitura.

A exposição à escolarização parece não melhorar a sua relação com a leitura. Parece tratar-se mais de uma relação com a leitura e não tanto com o livro, na medida

em que a percentagem de alunos do 1.º e do 2.º ciclos.º que escolhe um livro para ter no quarto evidencia que o este é um objecto desejado.

Assim, quando sugerimos aos alunos que indicassem o que gostariam de ter consigo num quarto, as opções mais valorizadas, pelo universo total dos inquiridos,⁶⁵ são um amigo [92%], um televisor [75%] e um livro [71%], um leitor de CD/Rádio [43%] e um brinquedo [42%], confirmando que apesar de ser uma terceira escolha, o livro faz ainda parte do seu universo afectivo, constituindo um bem simbólico. Relativamente ao 2.º ciclo, importa referir que o livro é sempre uma terceira escolha, emergindo de modo mais acentuado a valorização de outros signos culturais mais competitivos como a televisão, a que não será alheia uma certa dessacralização do livro.

É o tipo de textos mais valorizados pela escola que parece ainda seduzir os alunos do 1.º e do 2.º ciclos. Contrariamente, as percentagens entre estes dois níveis de ensino são contrastantes nomeadamente no que diz respeito ao género textual de que gostam pouco ou não gostam nada.

Quadro 10 – Preferências de género textual

Géneros de Texto	1º ciclo			2º ciclo		
	Gosto muito	Gosto mais ou menos	Gosto pouco/ Não gosto nada	Gosto muito	Gosto mais ou menos	Gosto pouco/ Não gosto nada
Poesia	66,7	23,8	7,2	35,8	37,3	26,9
Teatro	59,5	28,6	9,5	31,3	34,3	34,4
Histórias de aventura e Mistério	76,2	14,3	7,2	67,2	23,9	9
Histórias Tradicionais	42,9	33,3	21,5	29,9	41,8	28,4
Livros informativos	42,9	38,1	16,6	7,5	50,7	41,8
Romances e Contos	47,6	31,3	19,1	35,8	22,4	32,2
Banda Desenhada	73,8	9,5	14,3	53,7	38,8	7,5
Livros Religiosos	19,0	33,3	28,6	10,4	29,9	56,7
Revistas e Jornais	40,5	28,6	28,6	20,9	49,3	21,8
Textos na Internet	71,4	14,3	11,9	34,3	40,3	25,4
Outro						

⁶⁵ A opção por apresentar valores em conjunto decorre do facto de não haver grande disparidade entre as percentagens referentes a cada ciclo de escolaridade.

Se considerarmos comparativamente os dados referentes ao 1.º e 2.º ciclos, podemos verificar que os valores apresentados pelos alunos do 2.º ciclo relativamente à opção *Gosto muito* são sempre inferiores aos valores referidos pelos alunos do 1.º ciclo. A este dado acresce que, à excepção das Histórias de Aventuras e de Mistérios, Banda Desenhada e Romances e Contos, os alunos do 2.º ciclo parecem valorizar mais a opção *Mais ou menos*, ainda que com valores percentuais próximos dos valores referentes à opção *Gosto muito*. Assim, relativamente a este ciclo, os alunos parecem divididos entre os que gostam muito de ler e os que gostam mais ou menos. Importa destacar uma excepção clara relativamente aos valores apresentados sobre os livros informativos. Relativamente ao 2.º ciclo apenas 7,5% dos alunos referem *gostar muito* deste tipo de livros, sendo que 50,6% dizem gostar *Mais ou menos* e 18% referem *gostar pouco ou nada*. Estes dados parecem confirmar, tal como os dados referentes à questão “Gostas de ler?” (Q. 3), um certo afastamento destes alunos face à maioria dos géneros textuais apresentados.

Para além dos valores que apontam para as atitudes dos alunos face à leitura importa reconhecer, no processo de construção da identidade leitora, as razões declaradas pelos alunos para ler.

Quando questionamos “Quando lêes é porque:” (Q.7) percebemos claramente que as razões invocadas pelos alunos do 1.º ciclo referem, por ordem de importância, *ler é importante*, *quero* e *o professor diz para ler*, ou seja, relativamente à razão mais invocada, 88,1% dos alunos do 1.º ciclo assinalam a *importância de ler* nas 3 escalas de hierarquia apresentada no questionário. As percentagens referentes às razões invocadas são relativas ao somatório dos registos dos 3 graus de hierarquia de importância apresentados.

Quadro 11 – Razões para ler...

	1.º ciclo	2.º ciclo
Quero	61,9%	74,6%
O professor diz	57,1%	62,7%
Os colegas dizem	50%	44,8%
Os pais dizem	36,7%	47,8%
Ler é importante	88,1%	65,7

Parece haver o reforço de uma relação de fruição com a leitura por parte dos alunos do 2.º ciclo e, simultaneamente, uma maior permeabilização ao exercício de um

controlo directo personalizado em detrimento duma certa crença na interiorização das normas.

Parece emergir uma voz social que modeliza concepções, fazendo-se sentir também a voz da escolarização que, associada ao sucesso escolar, parece ser determinante para ler. Apesar de não termos especificado as razões que determinam por que ler é importante, podemos ver nesta razão, invocada pelos alunos, a necessidade de obtenção de informação, de aquisição de conhecimento à qual poderão associar uma utilidade escolar e social. Significativa é a inversão de prioridades apresentada pelos alunos do 2.º ciclo. Estes, se partilham a relevância social da leitura e vêem no professor também uma voz de razão motivadora, revelam que lêem, essencialmente, *porque querem*, enfatizando a sua voz pessoal, o seu querer, como razão primeira para ler. A leitura destes dados poderá indiciar uma consciência de si como um eu leitor, a que não será alheio o desenvolvimento maturacional da criança, deixando antever uma consciência individual dos valores inerentes à leitura e portanto a consciência da necessidade de ser, de querer ser leitor, sendo esta fundamental para a construção de um projecto pessoal de leitura. Assim, os alunos do 2.º ciclo parecem ter uma maior consciência de que a história das suas leituras e os seus interesses orientam o sentido das suas práticas.

Relevante parece, igualmente, ser o facto de o professor aparecer, tal como as figuras parentais, como pessoa determinante para ler, o que evidencia o seu papel na relação da criança com o livro, ainda que raramente apareça com peso mais significativo. A escola, figurada no professor, é, por isso, assumida pelos alunos como um lugar modelizador de práticas, pelo que as *famílias de práticas* através das quais terão oportunidade de desempenhar diferentes papéis serão fortemente condicionadoras do tipo de leitor que se está a formar e da consciência que os alunos têm do seu estatuto leitor.

A valorização da família pode ainda verificar-se na indicação de que o incentivo para práticas de leitura é feito pela mãe. No mesmo sentido, verificamos como a nossa amostra parece integrar a tendência de resultados dos questionários nacionais. Tendo presente a pergunta “Na tua família costumam falar sobre livros” (Q.15), verificamos como o valor predominante é *Às vezes*. As práticas familiares em torno dos livros adquirem pois uma dimensão esporádica e parecem restringir-se à interacção com a figura materna.

Quadro 12 – Na tua família costumam falar sobre livros?

	Muitas Vezes	As vezes	Raramente	Nunca
1.º Ciclo	31%	52,4%	14,3%	2,4%
2.º Ciclo	7,5%	59,7%	25,4%	7,5%

A apreciação do que significa ser bom leitor foi contemplada através da pergunta “Se alguém disser que és bom leitor isso para ti significa?” (Q.12).

Quadro 13 – Se alguém te disser que és bom leitor, isso é porque...

	1.º ciclo	2.º ciclo
Consigo ler palavras difíceis	64,2	58,2
Consigo ler livros grandes	42,9	47,8
Leio muito	52,4	44,7
Leio bem em voz alta	73,8	52,2
Leio livros, revistas e jornais	4,7	29,8
Compreendo o que leio	61,9	56,7

Como se depreende da análise do quadro 13, acima apresentado, verificamos que os alunos do 1.º ciclo ano referem, por ordem de importância, *ler bem em voz alta* [73,8%], *ler palavras difíceis* [64,2%] e *compreender o que lê* [61,9%]. Destes, apenas 11,9% consideraram este item como o mais importante, assinalando-o com valor 1.

Os alunos do 2.º ciclo parecem ter concepções muito semelhantes: *ler bem em voz alta* [59,7%], *ler palavras difíceis* [58,2%] e *compreender o que lê* [56,7%]. Também para estes alunos se confirma que *compreender o que se lê* é menos importante, pois apenas 13,4% dos alunos o assinalam com valor 1.

Estes são, portanto, leitores que têm ainda muito presente que a leitura é uma actividade de descodificação automatizada, secundarizando a compreensão leitora. De sublinhar também o afastamento dos alunos relativamente a uma concepção de leitura assente na possibilidade de ler em diversos suportes, pelo que nos parece que as questões da automatização leitora e da leitura cumulativa feita de diversidade textual, e/ou dos géneros socialmente valorizados ainda estão demasiado presentes, como que indiciando uma concepção enraizada na escola e que emerge provavelmente de práticas escolares.

Ler para estes alunos parece envolver sobretudo uma dimensão operacional concretizada na possibilidade de aceder ao código escrito. Ler parece ser fundamentalmente uma questão de domínio de técnicas de decifração e não tanto a obtenção de informação. Se a competência leitora de “abrir” o código dos textos, considerando o modelo de Freebody (Vasquez; Adamson; Chiola-Nakai, 2003) é fundamental, não podemos esquecer que o leitor é também um *participante textual* e um *utilizador de textos*, um utilizador crítico que transporta consigo conhecimentos para o processo de construção e compreensão do funcionamento dos textos e diversas funções e finalidades privadas e públicas (Dionísio, 2005). Efectivamente, as

construções escolares de leitores terão de criar condições para o envolvimento dos leitores com a leitura, sobre leitura mas também para o uso da leitura numa perspectiva crítica, sob pena de se estar a formar leitores consumidores e não cidadãos esclarecidos pelo poder que esta actividade pode possibilitar:

“the ability to sound out words and making meaning from texts makes children good consumers rather than good citizens. To be fully literate, children need to understand how texts work and that they as literate beings have options in terms of how they are going to respond to a particular text in a given setting”(Harste, lido em Vasquez; Adamson; Chiola-Nakai 2003: 11).

Se ler é, para estes alunos, sobretudo uma actividade de automatização leitora, então, é porque provavelmente as condições escolares e extra-escolares que envolvem estes leitores não pressupõem um entendimento de leitor cuja formação inclua todos os usos, privados e públicos, da linguagem escrita.

Os leitores e leitura no(s) espaço(s) e tempo(s) do PNL

Importa ter presente que estudos sobre factores de motivação para a leitura confirmam que um ambiente social, escolar e familiar rico em livros constitui um factor essencial, aumentando a motivação para ler (Morrow, 1992; Gambrell, 1996), pelo que a mancha de livros que está no horizonte das crianças parece ser importante para o aumento da sua prática leitora. Daí, também, que um dos aspectos sobre o qual nos interessámos assentava em saber até que ponto a própria frequência de leitura tinha ou não variado relativamente a anos anteriores e se esta era associada, pelos alunos, a algum factor em particular, equacionando-se a hipótese de o PNL ter permitido não só enriquecer o fundo bibliográfico da biblioteca escolar, como criado um tempo específico para a leitura.

Perante a pergunta apresentada sobre a possibilidade de ter lido mais no presente ano “Achas que este ano leste mais livros do que no ano passado? (Q.11), os alunos inquiridos responderam afirmativamente: 85% no 1.º ciclo e 86,6% no 2.º ciclo. No entanto, como podemos constatar, a partir do Quadro 14, a seguir apresentado, essa prática de leitura parece ocorrer sobretudo em contexto extraescolar. Efectivamente, perante a afirmação “Habitualmente costumás ler ...” (Q.6), quer na opção *todos os dias/quase todos os dias*, quer na opção *uma/duas vezes por semana*, os alunos do 1.º ciclo declaram ler mais em casa do que na escola.

Quadro 14 - Lugares e frequência de leitura

	1º ciclo		2º ciclo	
	Em casa	Na escola	Em casa	Na escola
Todos os dias /quase todos os dias	61,9%	57,1%	46,3%	20,9%
1 ou 2 vezes por semana	26,2%	21,4%	35,8%	50,7%
Nunca/quase nunca	9,5%	19,0%	17,9%	25,4%

Particularmente significativa é a percentagem dos alunos que referem *nunca/quase nunca lerem na escola* [19%], sendo esta percentagem superior à dos que nunca leram em casa [9.5%]. Parece evidente que para estes alunos não parece ter-se feito sentir a possibilidade de ler mais na escola, a partir da orientação dada pelo PNL para se ler pelo menos uma hora diária.

Relativamente ao 2.º ciclo, face à opção *todos os dias/quase todos os dias*, os alunos tal como os do 1.º ciclo revelam ler mais em casa [46,3%] do que na escola [20,9%], no entanto relativamente à opção *uma/duas vezes por semanas*, os alunos parecem ler significativamente mais na escola [50,7%] do que em casa [35,8%], sendo que a percentagem dos que *nunca/quase nunca* lêem, em casa [17,9%] e na escola [25,4%], não deixa de ser também significativa.

Assim, na generalidade, os alunos leitores declaram ler mais em casa do que na escola, sendo que os alunos do 1.º ciclo declaram ler com maior frequência.

Relativamente ao 2.º ciclo, a percentagem dos que lêem *uma/duas vezes por semana* na escola, sendo superior à percentagem dos que lêem em casa na mesma opção, indicia, talvez, o peso da escolarização leitora, a que poderá não ser alheia a institucionalização da Oficina de Escrita e de Leitura, transformada em tempo de leitura do PNL.

Quando questionados sobre as razões que os levaram a ler mais nesse ano, [Q.11.1.], tal como podemos verificar no quadro 15, os alunos do 1.º ciclo destacam, claramente, primeiro *a influência dos pais*, depois *as actividades na sala de aula* e *a existência de livros disponíveis*. As percentagens apresentadas são relativas ao somatório dos 3 graus de hierarquia de importância apontados no questionário.

Quadro 15 - Razões para ler mais

%	1.º ciclo	2.º ciclo
Tipo de actividades na escola	38.1	40.3
Influência do(a) Professor(a)	35.7	34.3
Livros disponíveis	38.1	46.3
Tipo de actividades nas aulas	45.2	34.3
Influência dos colegas	26.2	26.9
Influência dos pais	47.6	31.3
Actividades do Plano Nacional de Leitura	33.3	40.3
Tempo dedicado à leitura na escola	14.3	23.9
Outros interesses pessoais	21.4	20.9

O 2.º ciclo parece mais sensível à influência da escola, talvez por isso se justifica que leiam menos em casa do que os alunos do 1.º ciclo, o que deixa em aberto a possibilidade da realização de actividades de leitura na escola não induzir a leitura em casa.

A suposta maior disponibilidade de tempo dedicado à leitura, enfatizada nos documentos do PNL, não parece relevante, segundo os alunos, para terem lido mais. Assim, importa ter presente a pouca valorização do item *Tempo dedicado à leitura na escola*, indiciando que apesar da criação política de tempos curriculares específicos de leitura, os alunos não parecem ter consciência do seu valor para mais práticas de leitura. Os alunos poderão estar neste discurso a revelar que não sentiram, na prática escolar, um acréscimo de novos tempos dedicados à leitura.

Significativo é o reconhecimento da importância de ter livros. A valorização deste item particularmente pelos alunos do 2.º ciclo pode indiciar que a existência de mais livros no espaço da escola foi catalisador de mais leituras. A valorização menos expressiva deste item por parte dos alunos do 1.º ciclo pode indiciar que para estes alunos o livro ainda não é um objecto omnipresente.

Se é importante ter livros disponíveis e figuras significativas no processo de mediação leitora, tal como os nossos alunos o reconhecem, também o que é feito com os livros parece condicionar as práticas de leitura dos próprios alunos. Nesta linha, é significativo que as actividades do PNL constituam razão para se ler mais, nas respostas dos alunos do 2.º ciclo. Se as práticas de leitura se enraízam na família, para estes alunos, a experiência escolar parece adquirir um peso considerável, evidenciando a importância da socialização escolar da leitura. *Ler mais* parece radicar-se em

actividades escolares, interiorizando assim, estes alunos a função escolar da leitura e o papel modelizador da assiduidade leitora. Apesar de os alunos poderem estar a integrar um discurso convencional sobre as virtudes da leitura, revelando também os valores que a escola lhe atribui, julgamos poder ler, nestes dados, um horizonte de possibilidades favorável à intensificação das práticas de leitura, sobretudo pelo reconhecimento da importância da existência de um ambiente escolar rico em livros.

Ainda assim, importa ver que os alunos do 1.º ciclo parecem desvalorizar as actividades de leitura realizadas no âmbito do PNL.

Importa constatar também que outro item particularmente desvalorizado como motivo para ler mais é *Outros interesses pessoais* (21.4% e 20,9%), como se estes alunos, apesar de em momento diferente (Q.7) terem assumido que *lêem porque querem*, não invocassem como razão forte para ler o seu interesse pessoal. Os alunos poderão estar a ler mais em função dos livros disponíveis e das actividades escolares, associadas ao PNL, no caso do 2.º ciclo, mas não necessariamente porque reconhecem na leitura uma actividade para realização de interesses pessoais. Talvez por isso se justifique que leiam menos em casa (nomeadamente os que dizem ler uma/duas vezes por semana), como se as aprendizagens da leitura e os valores que lhe são atribuídos pelos alunos não transpusessem os muros da escola, traduzindo-se em mais leituras.

Julgamos que poderíamos ter criado uma pergunta que permitisse clarificar o entendimento dos alunos sobre a plurifuncionalidade da leitura e sobre os seus usos distintos em função de diferentes contextos culturais, especificamente o contexto escolar e extraescolar. Efectivamente, não basta, como sugere Bourdieu, questionar os indivíduos sobre o que lêem mas também sobre as distintas maneiras de ler (Bourdieu, & Chartier, 1993). Se a boa maneira de ler associa a ideia de prazer à de dever, podemos ver que os nossos alunos poderão estar a encarar a leitura como uma obrigação ditada por condicionalismos escolares e familiares e não, necessariamente, por necessidade e interesse pessoais. Deste modo, apesar de os alunos, na generalidade, declararem estar a ler mais, em casa, importa ter presente que diminui a percentagem dos alunos do 2.º ciclo que declaram ler uma/duas vezes por semana em casa, aumentando a percentagem de leitura na escola. O afastamento face a este espaço e tempo extraescolares poderá querer significar o princípio do fim da leitura. Esta ideia pode ser de algum modo corroborada pelos estudos que dão conta de que os índices de leitura vão baixando à medida que aumenta o nível de escolaridade (Castro & Sousa, 1989; Lopes, 2000).

Estes dados poderão evidenciar que se a escola não motivar os alunos, nomeadamente os menos preparados e os mais escolarizados para uma leitura autónoma, então dificilmente estes alunos encontrarão novas oportunidades de ler sem ser no quadro de um tempo escolar.

Por outro lado, interessa também saber onde é que os alunos lêem no período de tempo dedicado às actividades do PNL e se esse espaço fazia ou não parte dos seus hábitos. Os dados recolhidos permitem-nos referir que, conforme Quadro 16, na hora consagrada pelo PNL à leitura, os alunos lêem predominantemente na sala de aula. 71.4% dos alunos do 1.º ciclo e 52.2% do 2.º ciclo leram aí *Muitas vezes*.

Quadro 16 – Lugares de leitura

	Ano anterior				Actualidade			
	1.º ciclo		2.º ciclo		1.º ciclo		2.º ciclo	
	Sala de aula	Biblioteca	Sala de aula	Biblioteca	Sala de aula	Biblioteca	Sala de aula	Biblioteca
Muitas vezes	64,3	21,5	38,8	13,4	71,4	9,5	52,2	13,4
Às vezes	35,7	28,6	52,2	49,3	26,2	31,0	43,3	62,7
Raramente/nunca	00,0	50,0	9,0	37,3	2,4	59,6	4,5	23,9

A biblioteca parece ser um espaço pouco utilizado, pois 59.6% dos alunos do 1.ºciclo *nunca/raramente* o utilizam durante este tempo, sendo que 23.9% dos alunos do 2.º ciclo *raramente* aí lêem.

Os alunos do 2.º ciclo parecem, no entanto, utilizar mais a biblioteca pois 62.7% leram *às vezes* neste espaço.

Os dados referentes ao 1.º ciclo poderão ser eventualmente explicados pelo facto de apenas uma turma estar sedeadada no edifício central do agrupamento, podendo assim usufruir da biblioteca da escola. As pequenas bibliotecas das outras turmas não têm condições físicas que suscitem o desejo de por lá permanecer.

A questão “No ano passado, na escola, normalmente lias:” (Q. 18) permite-nos confirmar que os alunos estão a ler mais na escola. Efectivamente, se como vimos os alunos declaram ter lido mais livros (Q. 11), quando comparados com os lugares onde os próprios alunos liam no ano anterior, os dados evidenciam que há um aumento dos alunos do 1.º ciclo que lêem na sala *muitas vezes* (71;4%) contra (64,3%) do ano anterior. Com a mesma tendência, a percentagem dos alunos do 2.º ciclo que leram *muitas vezes* (52.2%) em sala de aula aumenta relativamente ao ano anterior (38,8%). Os valores crescem igualmente se considerarmos a escala *às vezes*, começando a confirmar-se uma tendência de maior assiduidade leitora.

Relativamente à biblioteca, podemos perceber que, considerando os alunos do 1.º ciclo, há um aumento da percentagem dos que *raramente* lêem na biblioteca (59,6%) contra (50%) do ano anterior, podendo-se inferir que os alunos passaram a ler mais na sala de aula e menos na biblioteca. O aumento de percentagem de alunos que *raramente* leram na biblioteca faz naturalmente questionar a utilização escolar deste recurso na formação de leitores. De modo contrário, os alunos do 2.º ciclo parecem estar a utilizar mais a biblioteca do que no ano anterior, pois aumenta também a percentagem dos que lêem *Às vezes* na biblioteca (62,7%) contra 49,3% do ano anterior, o que nos permite ver o valor simbólico crescente das leituras em espaços escolares, nomeadamente na biblioteca para os alunos e professores envolvidos.

Assim, importa ver que quando consideramos as práticas de leitura dos alunos, estes referem ter lido mais no presente ano (Q. 11). Na escola e em particular na sala de aula, os alunos também declaram ter lido mais (Q. 17 e Q. 18). A biblioteca surge também como um espaço onde os alunos sobretudo do 2.º ciclo fizeram leituras. Se os alunos parecem, pois, estar a ler mais na escola, comparativamente com o ano anterior, não deixa de ser significativo que os que declaram ler habitualmente uma a duas vezes por semana declarem também mais leituras em casa.

Se considerarmos que os alunos, perante a pergunta “O que achas que poderia ajudar um aluno a gostar de ler mais?”. Assinala três, atribuindo 1 ao mais importante e 3 ao menos importante,” (Q. 8), referem, conforme quadro a seguir, predominantemente *Escolher o que quer ler* e *Poder ir ler na biblioteca*, então podemos ver na valorização deste espaço escolar uma convergência de discursos. O monopólio de práticas de leitura na sala de aula é pois progressivamente questionado, como factor motivacional.

Quadro 17 - “O que achas que poderia ajudar um aluno a gostar de ler mais?”

	1.º ciclo	2.º ciclo
Escolher o que quer ler	73.8%	79.15
Ouvir os colegas falar sobre livros	50%	62%
Ouvir o professor falar sobre livros	45.2%	41.8%
Poder ir ler na biblioteca	71.4%	59.7%
Falar sobre o que leram	52.4%	53.7%

Textos

A familiarização com a cultura escrita implica ter experiências com textos variados, e nem sempre a escola conseguiu tratar a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada de formas diferentes, com objectivos distintos e diversificados modos de ler. A leitura dos documentos do PNL permite ver que ele é devedor de uma matriz conceptual valorizadora da diversidade textual, das dimensões cultural da leitura, com clara preocupação pedagógica, não deixando no entanto de garantir o acesso a géneros que favoreçam o uso da função comunicativa da linguagem, consentânea com os diferentes objectivos de leitura que caracterizam as práticas de leitura nas sociedades modernas. Apesar de defendermos que a leitura de textos literários poderá ser uma das vias escolares possíveis para reconciliar os alunos com a leitura (Tauveron, 2002), importa reconhecer, no entanto, a abertura no discurso educativo a outros textos que não apenas ao literário.

Os dados obtidos através da análise do questionário confirmam que perante a pergunta “Que género de livros tens lido na “hora” do PNL? (Q. 20), estes alunos lêem, predominantemente, Histórias de Aventuras e Mistério e Romances e Contos.

Quadro18 – Géneros de livros lidos

	1º ciclo			2º ciclo		
	Muitas vezes	Às vezes	Raramente/Nunca	Muitas vezes	Às vezes	Raramente/Nunca
Poesia	14.3	76.2	9.6	16.4	35.8	47.8
Teatro	2.4	11.9	85.8	9.0	26.9	64.2
Histórias de aventura e Mistério	71.4	19.0	9.5	34.3	46.3	19.4
Histórias Tradicionais	21.4	11.0	22.0	23.9	43.3	32.8
Romances e Contos	59.5	11.9	28.6	25.4	34.3	40.3
Livros informativos	7.1	42.9	50.0	3.0	35.8	61.2
Banda Desenhada	26.2	23.8	47.6	23.9	29.9	46.2
Textos na Internet	0.0	16.7	83.3	0.0	31.3	69.7

Praticamente ausente da prática leitora aparece o texto dramático, confirmando-se a sua condição marginal, em contexto escolar. Estes dados suscitam-nos naturalmente alguma preocupação porquanto esta concentração de géneros textuais não parece ser consentânea com a diversidade de gostos de leitura, contrariando de algum modo também os princípios orientadores de leitura referidos pelo PNL, assim como a necessidade de propiciar experiências diversificadas de leitura, naturalmente condicionadas pelos livros seleccionados para ler.

Nesta ordem de ideias e tendo presente que a leitura é uma actividade transitiva, não sendo indiferente o que se lê, e sendo também que diferentes géneros e tipos de textos se associam e pressupõem objectivos e modos distintos de ler, exigindo protocolos de leitura específicos, importa questionar por que resiste a escola a ensinar a ler diferentes modelos de texto, nomeadamente os informativos, ou outros modelos textuais, noutros suportes, que não os habituais, que constituindo ou não práticas do quotidiano literário dos alunos, são hoje, afinal, uma realidade da sociedade de informação em que vivemos. Sabendo que diferentes comportamentos de leitura estão associados a diferentes géneros textuais e à frequência de leitura, certo é que, se os nossos dados confirmam que a maioria dos inquiridos até lê na escola textos que fazem as suas preferências, existe um núcleo de textos que raramente integram as práticas dos alunos. Assim, perante a pergunta “O que mais gostas de ler? (Q. 5), cujos dados apresentámos em momento anterior, podemos verificar como os gostos dos alunos parecem coincidir com os géneros lidos, nomeadamente, os livros de aventuras e de mistério, no entanto a percentagem de leitores que indica gostar de ler banda desenhada, jornais, textos na internet, raramente tem a possibilidade de o fazer em aula, verificando-se assim algum desfasamento entre os textos lidos na escola e os interesses dos alunos.

Se o PNL tem como objectivo criar condições para formar crianças que com um auto-conceito leitor frágil possam enamorar-se do livro e perceber as multifuncionalidades da leitura, fazê-lo numa perspectiva escolarizada não será o modo mais eficiente, pois os supostos não leitores, afinal, lêem, ainda que não leiam o que a escola lhes oferece ou aquilo que socialmente tem sido definido como material de leitura relevante. De algum modo, podemos sublinhar o fosso que existe entre as preferências de alguns alunos e os objectos de leitura disponíveis no espaço escolar para além de nos ser ainda possível questionar igualmente que tipo de leitor se quer formar, quando, em contexto escolar, se elege esta concentração de objectos de leitura e consequentemente se confinam os objectivos dessa actividade.

Agir com os livros

Ainda que um contexto social, familiar e escolar rico em livros seja essencial para motivar jovens leitores para a cultura escrita, tal não é suficiente para o desenvolvimento de leitores altamente motivados para a leitura. É o que se faz com os livros que marca a diferença na manutenção do desejo de ler, pelo que ter livros para ler não é condição suficiente para desenvolver leitores altamente motivados para a

leitura. Formar leitores é, pois, também uma questão de actividades, e de dispositivos pedagógicos férteis [Tauveron, 2002].

A investigação tem, na realidade, confirmado que ler é uma questão de linguagem e de agir com palavras e como tal as actividades de recepção (ler, escutar) e de produção (escrever, falar) devem estar articuladas e subordinadas a objectivos pedagógicos que favoreçam o saber e querer ler [Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003].

Sabemos, assim, que os leitores mais envolvidos são os que têm oportunidade para interagir com os outros sobre os livros que lêem e que o poder da escolha parece ser igualmente um dos factores mais relevantes para o desejo de ler [Gambrell & Marinak, 1997]. Ora, os dados recolhidos parecem abrir um horizonte de alguma (im) possibilidade de leitura.

Os dados do nosso questionário relativos às actividades realizadas, no âmbito do PNL, não deixam de ser significativos:

Quadro 19 – Actividades realizadas na “hora” do PNL

	1.º ciclo			2.º ciclo		
	Muitas Vezes	As vezes	Raramente/ Nunca	Muitas Vezes	As vezes	Raramente/ Nunca
Ler livros de que gostei	57,1	38,1	4,8	41,8	47,8	10,5
Ler em voz alta	54,8	31,0	14,2	34,3	38,3	26,9
Ouvir textos gravados	16,7	9,5	73,8	13,4	22,4	64,2
Ouvir ler o (a) Professor(a)	90,5	7,1	2,2	56,7	28,4	14,9
Ouvir ler os colegas	66,7	23,8	9,6	52,2	25,4	22,4
Ouvir ler os convidados	23,8	50,0	26,1	9,0	35,8	45,2
Recontar Histórias	54,8	31,0	14,3	17,9	41,8	40,3
Escrever sobre livros	11,9	47,6	40,5	13,4	41,8	44,8
Escrever para o jornal	9,5	11,9	78,6	9,0	31,3	59,7
Falar sobre os livros	59,5	23,8	16,7	25,4	35,8	38,9
Sugerir livros aos colegas	11,9	28,6	59,6	13,4	32,8	53,7
Responder a perguntas do(a) professor(a)	83,3	11,9	4,8	46,3	38,8	13,4
Preencher fichas de leitura	57,1	33,3	9,5	41,8	35,8	22,4
Fazer desenhos/Pinturas	40,5	26,2	33,3	16,4	25,4	58,2
Dramatizar textos	33,3	40,5	13,8	17,9	38,8	35,3
Escolher os livros para ler	42,9	26,6	30,9	31,3	34,3	34,3
Realizar biblioteca de turma	26,2	7,1	66,7	31,3	43,3	25,4
Pesquisar sobre livros (autores, temas, espaços)	7,1	31,0	61,9	22,4	41,8	35,9
Fazer trabalhos para participar em concursos	21,4	21,4	52,4	9,0	53,7	37,3

Relativamente aos modos de leitura, é significativo que a leitura em voz alta seja a actividade mais realizada quer pelo professor quer pelos alunos. No caso do 1.º ciclo, esta valorização é de facto expressiva.

A alta frequência de ouvir ler/ler em voz alta está naturalmente correlacionada com as elevadas percentagens dos alunos que afirmam que ler significa “ler bem em voz alta”.

Se ensinar a ler pressupõe que esta actividade adquira o sentido de prática social e cultural que lhe é inerente, então, ler na escola não pode ser feito apenas para um auditório ouvir e para *responder a perguntas do professor, para preencher fichas de leitura* ou para avaliação, actividades que parecem predominar no trabalho diário dos alunos, em particular nos do 1.º ciclo, confirmando aquilo que alguma investigação mostrara já sobre práticas escolares de leitura de textos literários [Solé, 1998, Dionísio, 2000, Pereira e Albuquerque, 2005].

Com valores superiores a 50% relativamente à escala Nunca/Raramente, os alunos dos dois ciclos destacam as seguintes actividades: *Ouvir textos gravados, escrever para o jornal, sugerir livros aos colegas*. Com percentagem superior a 50%, os alunos do 1.º ciclo não deixam também de referir aquilo que fazem com os livros em grande parte exclui actividades como *realizar biblioteca de turma, pesquisar sobre livros e participar em concursos*.

Falar sobre livros, recontar histórias, desenhar/pintar, dramatizar são actividades que os alunos fazem muitas vezes ainda que apresentando valores percentuais inferiores às perguntas elaboradas pelos professores e reforçadas nas tradicionais fichas de leitura.

É interessante ver que, quando apresentamos a mesma questão aos professores, tendem a confirmar-se as mesmas conclusões.

A investigação confirmou já que as práticas de ensino da língua no ensino básico privilegiam mais a leitura do que a escrita, existindo uma articulação bastante naturalizada entre estas duas dimensões, e sublinhou a necessidade de fazer interagir estas duas competências verbais, sendo claro que a escrita é sempre social e escolarmente menos valorizada [Pereira, 2000].

Um aluno que trabalha fortemente a escrita será um aluno que aprende a ler como um escritor, isto é, sabe que quem escreve é uma pessoa, não uma máquina, com objectivos específicos pensados para um leitor modelo. Sabe que ler é uma forma de comunicação entre um autor e um leitor e que enquanto leitor deve reconstruir a proposta do autor [Tauveron, 2002]. Deste modo, quanto mais o aluno pensa sobre as formas como organiza o seu pensamento, em função de múltiplos contextos, mais

sensível será à forma como os outros organizam o deles, pelo que uma perspectiva articulada da escrita pode favorecer a compreensão leitora.

Ora se a investigação confirma a necessidade de produzir esquemas didácticos que envolvam afectiva e cognitivamente os alunos, através de uma apropriação pela interacção e pela formação de “comunidades de leitores e de escritores”, (Pereira, 2000), certo é que os dados sobre a produção escrita, dos alunos inquiridos, não podem deixar de levantar algumas questões.

Os alunos inquiridos revelam que, relativamente à escrita, posicionam a sua frequência entre *às vezes e raramente/nunca*.

Se os valores referidos pelos alunos, na escala *às vezes*, se aproximam de 50% da amostra, os valores decrescem quando se trata de socializar a escrita: 78,6% dos alunos do 1.º ciclo e 59,7% do 2.º ciclo *raramente/nunca* escreveram para o jornal.

Escrever para participar em concursos parece também não ser uma actividade muito presente na vida dos alunos do 1.º ciclo, pois 52,4% *raramente* a fazem, no entanto, 53.% dos alunos do 2.º ciclo dizem realizar *às vezes*, sendo que 9% fizeram-no *muitas vezes*. O 2.º ciclo parece, portanto, um tempo de práticas de escrita mais frequentes.

Importante é também referir que quando questionados sobre o que fizeram depois de ter lido/ouvido ler um texto que os tivesse entusiasmado, (Q. 23) apenas 19% e 13,4% dos alunos dos 1.º e 2.º ciclos referiram respectivamente escrever no seu diário.

Ora estes dados levam-nos a questionar o próprio lugar da escrita num tempo de leitura, o do PNL, que talvez também por influência do nome, leve a descuidar a sua dimensão de produção, obrigando a repensar a acção transformadora do PNL para uma igualdade de domínios, a que naturalmente não será alheia a tradicional secundarização da escrita em práticas sociais e escolares. De modo semelhante, questionamos se as actividades preponderantes não fazem evidência de uma utilização restrita dos diferentes usos da linguagem escrita.

Perante a pergunta “Aquilo que fazes na “hora” do PNL é diferente do que fazes nas aulas de Língua Portuguesa?” (Q. 21), verifica-se, conforme quadro 20 a seguir, não haver uma linha de demarcação clara entre as actividades aí realizadas e as que ocorrem no âmbito da “hora” PNL. Efectivamente, a opção pouco/ nada diferente é predominantemente assinalada com valores percentuais superiores ou muito próximos de 50%, à excepção de *Ouvir ler os convidados e Escolher os livros para ler*.

Podemos verificar também que se os alunos do 1.º ciclo não encontram claramente diferenças relativamente ao que fazem nas aulas, apresentando valores superiores a 60% na opção *pouco/ nada diferente*, os dados apresentados pelos alunos do 2.º ciclo parecem

permitir ver uma linha de demarcação com contornos mais diferenciadores, constatando-se que estes parecem divididos quanto aos seguintes itens: *Escrever textos mais criativos*, *Fazer debates sobre livros*, *Recontar histórias*, *Responder a perguntas oralmente*, *Preencher ficha de leitura*, *Dramatizar textos* e *Fazer desenhos e pinturas*.

Quadro 20 - Diferenças relativamente às actividades realizadas na aula de Língua Portuguesa

	1.º ciclo			2.º ciclo		
	Completamente diferente/ Muito diferente	Diferente	Pouco diferente/ Nada diferente	Completamente diferente/ Muito diferente	Diferente	Pouco diferente/ Nada diferente
Ler livros	0.0	31.0	69.1	15.0	26.9	58.2
Ir à Biblioteca da escola	0.0	35.7	64.3	15.0	26.9	58.2
Ouvir ler o(a) Professor(a)	16.7	19.0	64.3	20.9	11.9	67.2
Ouvir ler os convidados	88.1	9.5	2.4	38.8	23.9	37.3
Recontar Histórias	20.4	11.9	66.6	31.3	13.4	55.2
Escrever textos mais criativos	16.9	9.5	73.9	23.9	28.4	47.8
Fazer debates sobre livros	16.7	21.4	61.9	37.3	17.9	44.8
Responder a perguntas oralmente	7.2	16.7	76.2	28.4	19.4	52.2
Preencher fichas de leitura	2.4	26.2	71.4	32.8	13.4	53.8
Fazer desenhos/ Pinturas	0.0	38.1	61.9	43.3	16.4	40.3
Dramatizar textos	2.4	35.7	61.9	25.4	17.9	56.7
Conversar sobre o que se lê	16.7	14.3	69.0	19.4	22.4	58.2
Escolher livros para ler	40.0	28.6	21.4	20.9	50.7	28.4
Pesquisar sobre livros	16.7	14.3	66.6	15.0	9.0	76.1

Apesar de a escola não parecer estar a envolver os alunos em práticas diferenciadas de leitura, estes, no entanto, demonstram gostar do que fazem, assinalando, perante a pergunta “Daquilo que fizeste muitas vezes e às vezes assinala com um x o que contribuiu para melhorar o teu gosto pela leitura” (Q. 25), conforme quadro 21, predominantemente, a opção *Muito/Bastante*. Não deixa, no entanto, de ser inquietante que os alunos valorizem de forma tão evidente itens como *Responder a perguntas do professor*, *Preencher fichas de leitura*, como se o gosto estivesse formatado por aquilo que se faz predominantemente.

O livro parece existir, pois, enquanto ritual escolar. O livro é um objecto escolarizado, não parecendo ter outra existência extra-muros. No mesmo sentido, talvez possamos encontrar uma explicação para o facto de os alunos valorizarem as opções *Pouco/Nada*, relativamente a *Ouvir textos gravados*, *Escrever no jornal*, *Realizar biblioteca de turma*, *Fazer trabalhos para participar em concursos*, *Pesquisar livros*. Estas são actividades menos valorizadas e também menos frequentes. Contrariamente, apesar de os alunos declararem com valores percentuais superiores a 50% *Raramente/Nunca* sugerir livros aos colegas, certo é que, para estes, esta actividade é assinalada como influenciadora do seu gosto pela leitura.

Quadro 21 – “Daquilo que fizeste na “Hora” do PNL, assinala o que contribuiu mais para melhorar o teu gosto pela leitura

	1.º ciclo			2.º ciclo		
	Muito/Bastante	Mais ou menos	Pouco/Nada	Muito/Bastante	Mais ou menos	Pouco/Nada
Ler livros de que gostei	87.6	2.4	0.0	75.1	20.9	6.0
Ler em voz alta	81.0	11.9	7.1	64.1	22.4	13.4
Ouvir textos gravados	11.9	14.3	73.8	32.8	26.9	40.3
Ouvir ler o (a) Professor(a)	88.1	4.8	7.1	71.6	22.4	6.0
Ouvir ler os colegas	76.2	16.7	4.8	48.2	26.9	9.0
Ouvir ler os convidados	54.8	23.8	21.4	53.8	19.4	26.8
Recontar Histórias	88.1	9.5	2.4	56.8	26.9	16.4
Escrever sobre livros	71.4	16.7	11.9	38.8	35.8	25.3
Escrever para o jornal	23.8	23.8	32.8	40.3	26.9	32.8
Falar sobre os livros	66.6	21.4	11.9	47.8	29.9	22.4
Sugerir livros aos colegas	52.3	23.8	23.8	49.2	23.9	25.3
Responder a perguntas do(a) professor(a)	85.7	4.8	9.5	61.2	25.4	13.4
Preencher fichas de leitura	88.1	7.1	4.8	53.8	26.9	19.4
Fazer desenhos/Pinturas	69.0	14.3	16.7	35.8	26.9	37.3
Dramatizar textos	59.5	23.8	16.7	52.3	25.4	22.3
Escolher os livros para ler	42.9	33.3	7.2	65.7	22.4	12.0
Realizar biblioteca de turma	16.7	19.0	64.3	65.6	20.9	13.4
Pesquisar sobre livros (autores, temas, espaços)	26.1	38.1	35.7	49.3	31.3	19.4
Fazer trabalhos para participar em concursos	26.2	42.9	31.0	73.2	10.4	16.4

Se consideramos que o envolvimento dos alunos na prática leitora pressupõe a possibilidade de gostar de ler, de gostar do que se faz com os livros e os textos, estando implícita uma valorização de leituras que seduzam e de actividades que impliquem uma participação activa, no entanto importa ter presente que: “instaurer le plaisir de lire n’est pas tout. La magie du livre, seule ne suffit pas à construire le lecteur” (Portlette, 2005). Efectivamente é preciso ir para além do “eu gosto do livro” (Vasquez; Muise; Adamson; Heffernan, Chiola-Nakai & Shear, 2003).

Neste mesmo sentido, podemos verificar que a leitura é para a maioria dos nossos inquiridos uma experiência de prazer, sendo que 90.5% dos alunos do 1.º ciclo e 53,7% dos alunos do 2.º ciclo dizem gostar *muito* do que fazem com os livros, na “hora” do PNL (Q. 25) no entanto, não deixa de ser relevante que perante a pergunta “Nessa hora já leste/ouviste ler algum texto/livro que te tenha entusiasmado?” (Q. 22) 37,3% dos alunos do 2.º ciclo tenham referido *nunca* terem lido ou ouvido ler um texto entusiasmante, contrariamente aos seus colegas do 1.º ciclo que responderam na totalidade afirmativamente à mesma questão. Apesar de os alunos manifestarem o seu prazer com os textos lidos, não deixa de ser evidente alguma dificuldade em evocar títulos de livros de que gostaram, tal como se pode confirmar no quadro seguinte:

Quadro 22 – NA “Hora” do PNL já leste/ouviste ler algum livro que te tenha entusiasmado?

1.º ciclo.	2.º ciclo
<i>Uma Aventura na Serra da Estrela</i> (57%)	<i>A Vida Mágica da Sementinha. Uma Breve História do Trigo</i> (16.4%)
<i>Uma Aventura</i> (11.9%)	<i>Um Fidalgo de Pernas curtas</i> (9%)
<i>A Menina dos Pés Azuis</i> (7.1%)	<i>Romance de A Menina dos Pés Azuis</i> (6%)
<i>Uma Aventura na Escola</i> (4.8%)	<i>O Rapaz de Bronze</i> (4.5%)
	<i>O Ulisses</i> (4.5%), <i>Uma aventura</i> (3%), <i>Uma aventura na Quinta das Lágrimas</i> (3%), <i>Uma Aventura na Páscoa</i> (1,5%)

Para além da dificuldade de referir títulos e seus autores, tendo-se frequentemente optado pela referência à colecção, é evidente a concentração de títulos, na linha de uma cultura escolar tradicional, confirmando os dados referentes ao género mais lido, pouco consentânea com o objectivo de diversificar leituras defendido pelo PNL e seguramente com o tipo de leitor que se quer formar.

Em sentido semelhante, os dados recolhidos com a pergunta “Qual a actividade de leitura que mais gostaste de fazer na “hora” do PNL? (Q. 26), parecem indiciar uma dificuldade de reconstruir a memória do que terá sido significativo, indiciando-se que o percurso de leituras foi feito de experiências mais ou menos voláteis:

Relativamente ao 1.º ciclo, os alunos declaram; *Ouvir a professora ler na sala com os colegas* (21,4%); *Ouvir a professora ler Uma Aventura na Serra da Estrela* (19%), *Fazer teatro* (11.9%), *Ler Uma Aventura na Serra da Estrela* (7.1%), *Ouvir a Professora M. ler a Menina Gotinha de Água* (14,2%).

Para os alunos do 2.º ciclo foi evidente a impossibilidade de responder à questão, tendo esta sido ignorada.

Considerando a dificuldade de resgatar a memória dos textos lidos, a dificuldade de evocar títulos e momentos de leitura particularmente relevantes para os alunos, parece clara a necessidade de a escola não confundir a suposta magia da presença do livro, do incentivo mais ou menos frequente para mais leituras e do interesse passageiro e volátil dos alunos, com a leitura enquanto uma prática autónoma, duradoura e competente. Se os alunos até gostam do que fazem na “hora” do PNL, sendo este um bom indicador no sentido de uma relação positiva com a leitura, confirmada no acréscimo de leitura no presente ano, não deixa de ser preocupante que os alunos do 1.º ciclo continuem a ler mais, mas menos na escola do que em casa, diferenciando-se dos seus colegas do 2.º ciclo; leiam mais na sala do que na biblioteca; leiam os mesmos tipos de livros e apresentem um entendimento de leitura quase confinado à dimensão da descodificação. De modo semelhante, não deixa de ser inquietante a prescrição de um reduzido *corpus* de leituras.

Sobre o que dizem os alunos que fazem nos períodos de tempo dedicado às actividades do PNL, importa sublinhar que o número significativo de alunos do 1.º ciclo que desconhecia ter estado envolvido em actividade de leitura propostas neste âmbito, faz questionar as condições de realização destas práticas. Se podemos considerar a dimensão maturacional dos alunos como factor inibidor de conhecimento relativamente à sua integração num novo projecto, julgamos que a natureza indistinta das actividades de leitura realizadas quer no âmbito do tempo do PNL quer no espaço mais alargado da aula poderá explicar o desconhecimento revelado pelos alunos. Podemos igualmente pensar que por não ser evidente a criação/dinamização de um tempo e um espaço específicos para essas práticas, por não ser clara a existência de mais livros e mais exemplares do mesmo livro em sala de aula, não foram criadas condições para a alteração de práticas de leitura.

Por outro lado, se os alunos do 2.º ciclo parecem ter tido a consciência de estar envolvidos num projecto novo, questionamo-nos se tal não encontra a sua justificação também no facto de para estes alunos haver um espaço e um tempo curriculares, distintos da aula de Língua Portuguesa, dedicados à leitura, o que nos faz questionar,

desde logo, a pertinência da delimitação de um tempo e um espaço próprios ritualizados.

Da análise dos dados, destacaríamos também que os alunos gostam daquilo que fazem e apresentam atitudes positivas para com a leitura, tendo lido mais, na escola, este ano do que no ano anterior, o que poderá deixar antever a existência de um horizonte de possibilidades de leitura para estes alunos, pois esta não deixa de ser associada a ambientes de prazer.

Não deixa, também, de ser relevante que, apesar de a biblioteca escolar aparecer como um território mais integrado nas práticas dos alunos, nomeadamente os do 2.º ciclo, e considerando que a frequência deste espaço é um dos argumentos mais invocado, pelos alunos, como uma forma de motivar um colega para gostar de ler, este não seja ainda um recurso prioritário nas dinâmicas de promoção da leitura escolar.

De modo semelhante, é significativo que um número elevado de alunos refira que a actividade que mais gostou de fazer foi ouvir ler a professora responsável pela biblioteca, o que talvez possa indiciar a valorização metonímica deste espaço mas também a dimensão lúdica que está associada a esta prática, assim como a dimensão relacional construída entre a criança e o adulto, contador de histórias.

Sabendo da importância de os professores falarem apaixonadamente sobre livros e partilharem com os seus alunos os valores da leitura, evidenciando como esta é uma chave de transformação das suas vidas, parece que esta será uma dimensão a explorar neste contexto. Da análise dos dados, emerge claramente o papel do professor como modelo de leitura, ainda que valorizada apenas a sua dimensão de leitor em voz alta. Assim, e considerando o que dizem os alunos sobre o que fazem com os livros, talvez importe pensar não só a necessidade de articular outros mediadores significativos, na linha de um entendimento de leitura como prática sócio-cultural e como actividade cognitiva e afectiva, como redimensionar o papel do professor, nomeadamente, o de um professor-leitor que fale dos livros que lê e gosta de ler e que motive para ler, lendo e agindo performativamente através dessas leituras.

Interrogamo-nos, também, sobre se os alunos ao lerem quase exclusivamente um género de texto, o narrativo, sendo de facto mínima a diversidade de títulos escolhidos como os mais entusiasmantes, e ao seleccionarem formas tradicionais de aprendizagem da compreensão leitora, tidas como geradoras de prazer, não estarão as práticas e as escolhas dos alunos excessivamente formatados por práticas escolarizadas, como se, apesar da existência de um Plano Nacional de Leitura, os alunos lessem apenas com objectivos escolarizantes. Nesta ordem de ideias,

sublinharíamos, nomeadamente, a necessidade de se questionar os limites dos dispositivos pedagógicos utilizados, demasiado institucionalizados, sem o sentido de prática social que o ensino da leitura requer e a (im)possibilidade do PNL na criação de condições de ruptura com práticas de escolarização da leitura e de modos indistintos de ler.

CONCLUSÃO

A construção social, cultural e política realizada em torno dos valores da leitura e das suas funções nas sociedades actuais legitima que a investigação se focalize neste processo. O estudo *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura – Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico* integrou essa preocupação de contribuir para a construção de um conhecimento socialmente relevante, sobretudo por reconhecermos que, enquanto medida política, o PNL, apesar de poder impulsionar um movimento de transformação, não constitui por si só, tal como qualquer medida política, uma garantia de transformação das práticas de promoção de leitura.

Neste processo, o professor, enquanto mediador entre o discurso oficial e o contexto específico em que actua, desempenha um papel em grande parte regulado pelas condições escolares que o envolvem. Compreender os modos como a escola e, nela em particular, os professores interpretam as orientações/prescrições do PNL e como as recontextualizam pedagogicamente constituiu, por conseguinte, um objectivo nuclear deste estudo. A sua consecução ancorou-se num dispositivo de recolha e análise de dados que compreendeu metodologias de investigação de natureza quantitativa e qualitativa.

Do ponto de vista teórico, este trabalho inscreve-se num discurso que tem como vector estruturante um entendimento conceptual de leitura como um lugar privado e público, social e historicamente construído numa rede de intra e intercomunicações partilhadas que vão configurando esta actividade como “bem comum”, como uma prática cognitiva, sociocultural, em construção, numa escala individual, nacional e supranacional.

Este nosso estudo integra, portanto, do ponto de vista teórico, os estudos que apontam para a necessidade de uma reconfiguração epistemológica de leitura, entendida como prática cognitiva e sociocultural.

Nesta perspectiva, sustentámos a nossa investigação num olhar problematizador sobre a construção política da leitura nacional, realizada a partir da década de 90, altura em que os primeiros estudos internacionais, focalizados num discurso de [não] leitura, alertavam para a necessidade de agir, considerando em particular o contexto escolar.

Agir politicamente sobre a escola, entendida como lugar de formação de leitores, implica conhecer as condições dessa formação. Neste sentido, a análise que realizámos, na Parte I deste estudo, sobre os estudos internacionais e nacionais de competências e práticas de leitura assim como a história dos programas, mais

recentes, e das medidas políticas nacionais de oferta pública da leitura e do livro, evidencia algumas das razões que justificam a efervescência política em torno da leitura a que assistimos particularmente no contexto nacional actual.

Estes discursos, se de algum modo convergem numa proximidade conceptual de leitura e nos objectos e modos de os ler, não deixam de criar espaços de indeterminação, confirmando-se a necessidade de interrogar as condições escolares de construção de leitores.

Esta construção escolar, ainda que não se circunscreva aos documentos programáticos que regulam e prescrevem modos de formar alunos leitores, têm nestes, portanto, instrumentos e lógicas de mediação que importou considerar. Assim, analisámos o PNL, equacionando-o em função dos seus discursos, tendo verificado que, conceptualmente, parte de quadros teóricos mais ou menos próximos, exceptuando-se uma tendência de maior orientação prescritiva do ponto de vista metodológico.

A par dos programas de Língua Portuguesa, a introdução do PNL em contexto escolar confrontou os professores com um novo documento regulador e potencialmente reconfigurador dos seus modos pessoais e colectivos de formar leitores. Porém, agir politicamente sobre a escola pressupõe, também, não apenas a idealização de uma medida política de intervenção mas a sua ancoragem na realidade do trabalho educacional.

Neste sentido, a introdução deste novo instrumento programático de mediação, nas práticas escolares de formação de leitores, cria um espaço que urge ser conhecido e compreendido na sua lógica de implementação e de recepção.

A orientar o nosso estudo esteve, pois, a vontade de conhecer as articulações que se instauram entre o discurso oficial regulador e as práticas docentes. Tempos, espaços, livros/textos lidos, actividades prescritas configuram as representações das funções da leitura escolar e do leitor que se quer formar no âmbito do PNL.

Pretendemos, igualmente, questionar as razões que legitimaram as práticas de leitura num agrupamento de escolas do ensino básico assim como problematizar os sentidos e significados construídos.

Assim, considerámos uma primeira dimensão: a da análise do trabalho prescrito nos textos institucionais, considerando que estes incorporam uma dimensão transnacional de influência. A segunda dimensão é a das práticas declaradas.

Tendo presente uma perspectiva didáctica, a questão da promoção de competências leitoras e de hábitos de leitura, finalidades do PNL, pressupõe uma lógica sistémica de articulação entre actores, com instrumentos e suportes de ensino

próprios do sistema escolar. A sua observação, descrição e interpretação foram os meios que utilizámos preferencialmente.

A compreensão dos modos de recepção do PNL, no agrupamento em que realizámos o nosso estudo, implicou que considerássemos os horizontes teóricos e metodológicos inscritos neste texto programático e sobretudo que conhecêssemos os sentidos de leitura construídos, contextualmente, por professores, alunos e pais, iluminando-os em função do quadro teórico que sustenta o nosso estudo. Naturalmente que esta linha de pensamento pressupõe não só um conhecimento preciso, por parte dos professores, das instruções oficiais como uma reflexão pessoal sobre os referentes teóricos e procedimentos didácticos propostos.

O processo de análise e reflexão realizado ao longo deste trabalho permitiu-nos verificar, no contexto em análise, que: i) nem sempre parece haver um conhecimento do Plano, por parte da comunidade escolar; ii) são reconhecidas potencialidades ao PNL e iii) existe uma certa receptividade do professor às orientações deste Plano.

Tendo presente o quadro teórico discutido na Parte I, julgamos que podemos apontar alguns factores que parecem ter concorrido para uma identificação parcial dos professores com o discurso do PNL: i) a não explicitação/clarificação, no PNL, do referencial e dos princípios que o sustentam, modelizadores de dispositivos pedagógicos e didácticos; ii) o predomínio de um texto expositivo, vagamente argumentativo, que nem sempre explicita a consideração dos motivos para agir em função das finalidades institucionalmente apresentadas e iii) a inexistência de clarificação das necessárias competências que os professores precisam de actualizar para operacionalizar o Plano.

De facto, foi possível constatar que, se no discurso dos professores predomina uma declaração de adesão aos princípios e às finalidades, defendidas institucionalmente, bem como a algumas propostas sobre modos de agir com os livros, contudo, no que às práticas declaradas diz respeito, nem sempre aparece reiterada tal adesão.

Efectivamente, os professores reconhecem-se nos objectivos do PNL, particularmente, quando vemos a convergência entre os seus discursos sobre a não leitura e as respectivas implicações em contexto escolar. Fica, efectivamente, evidente que as razões invocadas para participar no PNL decorrem, sobretudo, de uma consciência da necessidade de intervir, contextualmente, também a partir da proposta política.

O que o nosso estudo parece evidenciar é que, face a uma proposta política marcada por alguma inovação, os professores que participaram no nosso estudo,

adoptam o PNL, pela possibilidade de continuidade com uma cultura de escola enraizada.

É esta cultura de escola que, alicerçada nas questões da literacia, confirmada e explicitada no Projecto Educativo e na criação da Oficina de Escrita e de Leitura, num tempo curricular específico para o seu desenvolvimento, como vimos, parece impulsionar a adesão e a identificação dos professores aos princípios orientadores das práticas de promoção leitora, politicamente apresentados através do PNL.

Se verificámos, sobretudo, junto dos professores que exercem funções de gestão e de coordenação, uma lógica de participação que integra um modelo aditivo de inovação, não deixámos de constatar também a existência de professores que acentuam no seu discurso uma dimensão interactiva da participação, no sentido em que invocam como razões para integrar o PNL um desejo de mudança de práticas. Ainda assim, é evidente que a aceitação e integração das propostas do PNL, neste contexto escolar específico, faz-se mais numa lógica de natureza global do que numa lógica local.

O reconhecimento das potencialidades inerentes ao PNL não deixa de estar associado, para os professores, ao facto de esta medida política ter favorecido o enriquecimento do seu fundo bibliográfico. De facto, é a constatação da necessidade de se democratizar o acesso ao livro e a outros suportes de leitura que motiva os professores à adesão ao PNL.

Da descrição e interpretação de dados recolhidos junto de professores, alunos e pais concluímos que, efectivamente, para o agrupamento de escolas, que integrou o nosso estudo, o PNL favoreceu a abertura a mais livros e, em consequência, a mais leitura na escola.

A disponibilidade de livros é, de facto, apresentada como razão consensual para mais leituras por todos os actores envolvidos.

Os professores reconhecem que o PNL favoreceu o conhecimento de um maior número de livros e de géneros textuais, a sua diversidade para as práticas de leitura orientada e um trabalho sistematizado com livros e não com excertos textuais.

No caso dos alunos, contudo, a valorização é distinta, uma vez que os alunos do 2.º ciclo são os únicos que a apresentam como razão mais importante para terem lido mais. Esta valorização pode ser interpretada como decorrente do facto de estes alunos frequentarem o espaço físico onde se encontra sediada a biblioteca escolar, espaço que contém este novo património de livros.

Se nem sempre é fácil traçar uma linha de demarcação entre um tempo anterior ao PNL e o tempo que se construiu depois dele, certo é que o livro e a leitura estão mais presentes nas práticas deste agrupamento.

Ora, tal como já referido, os professores que integram este estudo revelam ter sido sensíveis aos princípios e finalidades dos programas que integram o PNL, reconhecendo nele um espaço de mudança, nomeadamente nas dimensões atrás referidas, ainda que se afastem de uma concepção mais alargada do campo da leitura, não privilegiando actividades de socialização da leitura, nomeadamente, a participação em concursos de leitura, em feiras do livro e no jornal escolar nem de ensino da compreensão leitora. Apesar de, a par do PNL, os programas terem sido acompanhados de propostas didácticas que facilitam a sua consecução, os professores não parecem corresponder à preocupação de actualização/transposição concreta desses princípios programáticos.

Efectivamente, se o PNL não deixa de se apresentar como um discurso de novidade sobre os modos de formar leitores a partir da escola e na escola, certo é que os professores silenciam e/ou re-significam muitas das suas propostas. Veja-se como as práticas de leitura, declaradas por professores e pelos alunos-leitores, parecem desenrolar-se sob frágil orientação e controlo dos percursos pedagógicos sugeridos pelo PNL, permitindo-nos pensar que a sua recepção surge mitigada.

Se tivermos em consideração o entendimento restrito de leitura e das razões para ler, manifestado por professores e alunos, bem como a concentração de tipos e géneros textuais lidos e a homogeneidade de actividades realizadas, poderemos afirmar que as variáveis leitor/contexto/texto surgem fortemente desvalorizadas, intuindo-se serem frágeis e escassas as condições para o desempenho de diferentes papéis de leitura.

Num quadro de alguma ambivalência, o nosso estudo permitiu conhecer aquilo que vamos designar de zonas de sombra e lugares de insegurança. Estes lugares são construídos a partir da lógica das mediações e, nestas em particular, o agir dos professores e que importa sistematizar. Teremos presentes as seguintes zonas de sombra: i) o desenvolvimento de competências de leitura; ii) a questão do *corpus* de leituras; iii) as actividades programadas em torno dos livros; iv) o tipo de regulação dos textos programáticos do PNL; v) o lugar da leitura recreativa e vi) a gestão do tempo.

Assim, se, como já afirmámos atrás, todos são unânimes na declaração de mais leituras proporcionadas pela existência de mais livros, importa destacar que os professores reconhecem a motivação dos seus alunos para ler, embora não deixem de apontar também a falta de competências destes alunos como um factor perturbador

da consecução dos objectivos do PNL. As práticas escolares de leitura parecem, do ponto de vista externo, não estar a criar condições para esse desenvolvimento, sendo que esta tinha constituído uma das razões emergentes para a adesão ao Plano.

Outro lugar de sombra identificado pelo nosso estudo prende-se com a questão do *corpus* textual.

O que verificámos é que se as listas de livros para infância, apresentadas pelo PNL, poderiam funcionar como instrumento de orientação face a uma produção editorial mais ou menos lábil, constituindo uma possibilidade de modificação do *corpus* escolar pela abertura a todos os textos, o verificado é a tendência para a homogeneidade. Na verdade, apesar de os professores afirmarem um maior grau de abertura ao conhecimento de outras obras, estes acabam por revelar preferências cristalizadas de leitura, circunscritas ao texto narrativo, e, neste, às histórias de aventura e mistério.

Neste sentido, os critérios de selecção de livros demasiado próximos do campo de interesses imediatos dos alunos, deixam antever que se silencia a importância de ler textos que, constituindo desafios para os alunos, lhes permitam o alargamento e a transformação do seu horizonte de experiências .

De facto, este é um lugar de sombra alargado pela exclusividade de um modo de textualizar, o narrativo, através quer da escolha dos livros lidos, quer das mediações construídas por meio de fichas de leitura e dos seus questionários.

No mesmo sentido, no âmbito das actividades de leitura programadas, também a dimensão da descodificação parece privilegiada, por relação a outros modos de ler. O frágil investimento em actividades que pressupõem um alargamento do campo da leitura e o silêncio sobre os modos de ensino da compreensão leitora, propostos pelo PNL, não deixam de mostrar como é redutora a concepção de leitura que parece orientar as práticas deste agrupamento.

Verificámos, também, que a formação do leitor enquanto “participante textual”, “utente” de textos (Freebody & Luke, 2002 in Dionísio, 2005) em contexto privado e público e, sobretudo, enquanto “crítico” não parece valorizada nas práticas declaradas, dada a desvalorização de actividades que pressupõem um campo alargado de leitura.

De modo semelhante, verificámos que ler, no âmbito deste PNL, para estes professores, não parece constituir uma experiência de fruição e uma experiência estética, particularmente quando se revela alguma insensibilidade a objectivos de leitura associados ao desenvolvimento da sensibilidade estética, facto que não deixa de ser preocupante se reconhecemos a escola como espaço de formação integral para todos, devendo favorecer, conseqüentemente, para além de uma formação instrumental e

social, uma formação de natureza estético-expressiva. Esta questão não deixa de ser relevante, também, se reconhecermos que a literatura enquanto actividade humana integra essa experiência. Não a valorizar é uma evidência de que a escola não está a potenciar o seu capital transformador.

Esta concentração de leituras e de modos de ler poderá pressupor que as zonas de sombra que constituem decorrem de um não entendimento e/ou desconhecimento das propostas do Plano. Efectivamente, relativamente a esta problemática, o facto de se assumir o Plano como novidade, acrescido do facto de ser rara a participação dos professores em momentos de formação específica sobre leitura, parece contribuir para tal distanciamento de uma adequada recepção.

Os textos reguladores do PNL poderão estar a contribuir para uma certa nebulosa conceptual, não clarificando explicitamente as condições escolares para tornar os leitores não em consumidores acríticos de textos, lendo como reflexo do seu universo imediato de referências e/ou numa lógica de reprodução ideológica das visões do mundo que os textos encerram, mas em sujeitos críticos, competentes, capazes de alargar o seu horizonte de conhecimentos. Só nesta perspectiva, a leitura constituirá uma actividade transformadora, porque os leitores aprenderam a ler distanciada e criticamente, posicionando-se sobre os textos a partir de critérios que permitem efectivamente avaliá-los e reutilizá-los nas múltiplas acções do quotidiano.

Ao não apresentar, de forma explícita, nos processos pedagógicos sugeridos aos professores, a necessidade de construção de um aluno leitor intérprete e questionador de textos, que seja capaz de aceder a uma leitura distanciada e de apreciar todos os textos, o PNL pode, eventualmente, estar a promover uma concepção restrita de compreensão leitora, afastando-se, assim, da dimensão emancipatória da literacia em leitura.

De modo semelhante, ao nível do discurso, confirmámos também a necessidade da descrição e explicitação do quadro conceptual de sustentação do Plano, especificamente quanto a teorias da recepção e socioculturais que poderiam, com vantagens, suportar as orientações didácticas apresentadas. A sua não explicitação, assim como o menor investimento dos textos do PNL, nas orientações didácticas apresentadas para os textos que estão na esfera do literário, podem ter contribuído para uma interpretação dos professores que não distingue o que se prevê no Plano das práticas habituais e antigas, instituindo-se, assim, um pretexto para que muito pouco mude.

Efectivamente, se a literatura nunca deixou de estar presente na escola, o PNL não explicita claramente que o texto literário a ler é resultado de uma intenção artística que exige uma recepção estética.

Contrariamente, a sua proposta de actividades de natureza interdisciplinar pode ser lida como forma de legitimar um tratamento documental do texto literário. A análise dos materiais didácticos feita no âmbito deste estudo confirma essa tendência.

De modo semelhante, apesar de os programas do PNL apontarem para a necessidade de uma construção individual e colectiva de significados, não ficam explicitados que movimentos de leitura se espera dos alunos. Assim, uma clarificação da concepção de leitura permitiria ver que competências urge desenvolver, quando a proposta é de leitura de livros literários. A sua não referência pode fazer significar, do ponto de vista do discurso institucional, o entendimento de um professor que não necessita de formação a este nível. Este aspecto não deixa de ser contraditório na medida em que reconhecemos, neste PNL, um quadro fortemente regulador da sala de aula, nomeadamente, ao nível dos tempos e modos de agir com os textos, aspecto que não deixa de se instituir como um modo de responsabilizar o professor.

Os modos de abordagem dos textos evidenciam, no caso estudado, um núcleo restrito e delimitado de actividades de leitura, frequentemente invocadas como fazendo parte integrante de práticas anteriores ao PNL. A tónica colocada na importância da descodificação e da eficácia da automatização leitora que legitima a omnipresença da leitura em voz alta não pode ocultar a necessidade de práticas de leitura feitas de movimentos de compreensão e interrogação e de reacção emocional exigidos pelos textos que, encerrando protocolos de leitura específicos, pressupõem modos diferenciados de ler.

Em sentido semelhante, o nosso estudo lança luz sobre uma outra zona de sombra: a da leitura recreativa. Julgamos que esta zona de sombra decorre sobretudo de incompreensão face às propostas do PNL.

Efectivamente, este Plano, tendo acentuado a necessidade de escolarmente se criarem condições para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, de hábitos de leitura, e de promoção do gosto de ler, parece ter sido sentido, pelos professores, como um terceiro elemento, mais ou menos incluído, como se o ensino das competências fosse incompatível com a necessidade de escolarmente se criarem condições para a fruição leitora e, conseqüentemente, para o prazer que reforça o desejo do leitor pela leitura.

Os professores parecem, de facto, sentir-se desconfortáveis com a realização de práticas de leitura associadas a uma dimensão lúdica sem que se convoquem

conteúdos programáticos. Este aspecto não deixa de ser paradoxal se considerarmos que o PNL reforça, programaticamente, a dimensão recreativa da leitura, também já anunciada no programa de Língua Portuguesa de 1991.

A urgência de ensinar “conteúdos” tende a subtrair a importância da leitura recreativa, eventualmente porque, não sendo esta objecto de intervenção didáctica, apresentar-se-á como uma actividade não produtiva do ponto de vista do desenvolvimento de competências. Consequentemente, o professor, apesar de reconhecer a importância de desenvolver o gosto da leitura, pelo prazer que a mesma pode dar, sente-se dividido entre as actividades inerentes ao prazer, associado a entretenimento, e as que ele considera que permitem cumprir o seu dever profissional.

A possibilidade de ver a recepção do Plano como um terceiro elemento, como atrás foi dito, reside também na verificação da marginalização da biblioteca de turma: seja para tempos esporádicos ou de realização dependente da disponibilidade de tempo, seja pela sua não integração em práticas de leitura do PNL.

Em suma, também pelo papel atribuído à biblioteca de turma, este agrupamento de escolas parece ainda não ter encontrado o lugar da leitura recreativa nas suas práticas de leitura. A forma ambivalente como se experiencia o PNL ora como espaço de leitura recreativa ora com uma dimensão mais formal pode favorecer a sua diluição nas práticas de leituras escolares.

Se considerarmos que, nas sociedades actuais, tudo parece ter de ser socioeconomicamente útil, e se tivermos presente a responsabilização escolar para que apontam os discursos de não leitura, podemos claramente perceber a ambivalência sentida pelos professores entre o dever de desenvolver competências avaliáveis, nos alunos, associado à necessidade de alterar o sentido dos dados de literacia veiculados a nível internacional e nacional, e o desejo de promover práticas de leitura de dimensão lúdica, sentidas pelos professores como factor promotor do prazer de ler.

Estando o ensino e a aprendizagem da leitura fortemente enquadrados por dispositivos escolares como os programas, apontando-se a leitura como uma prática pensada em função de objectivos de aprendizagem associados ao esforço, a introdução do PNL, que parece valorizar uma dimensão do prazer e da liberdade de ler, pode deixar o professor na indecisão sobre que aspectos valorizar.

Parece, por isso, urgente clarificar politicamente o sentido da leitura recreativa na escola. Julgamos que, se a formação de leitores se constrói intra e extramuros escolares, a qualidade da leitura recreativa é função de um trabalho intermediário de ensino e aprendizagem que permita ao aluno, posteriormente, em situação autónoma, monitorizar as estratégias de compreensão ensinadas. Ensinando o que fazer com os

diferentes tipos de texto, em distintos contextos comunicacionais, estar-se-á escolarmente a criar condições para que a eficácia da leitura seja associada ao prazer que não se restrinja à exclusividade do gosto pessoal, mais ou menos espontâneo, mas a uma justificação baseada num saber fazer individual e colectivamente construído.

Assim, se a leitura autónoma, pessoal é um objectivo a alcançar por todos os alunos, então, ela terá de ser objecto específico de ensino- aprendizagem, cujos fins se podem inscrever na linha do ancestral preceito horaciano *docere et delectare*.

O PNL, ao colocar a tónica na necessidade de desenvolver competências de leitura e ao propor caminhos didácticos para a sua consecução, tem subjacente esta preocupação. No entanto, os professores assumem de algum modo a impossibilidade de mudança ao acentuarem o desenvolvimento de competências dos alunos, como maior dificuldade sentida. Assim, apesar da valorização dos objectivos do PNL e do reconhecimento das suas possibilidades, feita pelos professores, o cepticismo que parece latente ganha contornos de evidência na declaração das dificuldades sentidas, tornando menos transparente a possibilidade de mudança.

Se, no âmbito do nosso estudo, os modos de abordagem dos textos se configuram como lugares de sombra, podemos afirmar que neles as práticas de escrita constituem o lugar de insegurança máxima. Efectivamente, a dimensão supletiva desta actividade, associada a “perda de tempo”, é evidente, podendo eventualmente esta argumentação ser um sinal de algumas inseguranças manifestadas pelo professor face ao que possivelmente desconhece, ainda que possamos também ler nesta tendência um efeito do lugar periférico que o próprio PNL conferiu à escrita e que recentemente tende a contrariar.

Na mesma linha, uma zona de sombra, que parece também decorrer de uma incompreensão das propostas do PNL, é a da gestão do tempo. É a preocupação com o cumprimento do programa da disciplina e com a necessidade de preparar para as provas de aferição que determina os tempos dedicados ao PNL. A dificuldade manifestada pelos professores do 1.º ciclo em assegurar a existência de uma hora de leitura diária para actividades de leitura no âmbito do PNL é um dado relevante que confirma a penosa gestão do tempo quando este é associado a uma dimensão lúdica. Este facto, como fica claro, só não está presente no discurso dos professores do 2.º ciclo por estes terem no plano curricular uma Oficina de Escrita e de Leitura com periodicidade semanal.

Na sequência destas zonas de sombra, surge uma questão que se prende com a identidade do Plano, sentida numa certa indefinição entre aquilo que é da aula e aquilo que é do Plano. Neste sentido parecem concorrer os dados que apontam para uma

confluência entre as actividades realizadas no tempo do PNL e as que decorrem no restante tempo curricular; exceptua-se uma dimensão de natureza mais lúdica, associada ao PNL, assim como a valorização do ensino de conteúdos gramaticais, específicos da aula de língua portuguesa e a utilização do manual, circunscrito também à aula de língua. De facto, se poderíamos pensar que algumas zonas de sombra – especificamente a dos modos de mediação dos textos, sobretudo, quase exclusivamente através de leitura em voz alta, questionários, fichas de leitura – se dissipariam num espaço menos formal de leitura, o do PNL, a confirmação de uma semelhança de práticas indicia a sua continuidade.

Na medida em que uma parte significativa dos professores declara integrar o PNL por desejo de mudança de práticas e por encontrar nele um espaço distinto da aula de língua, então, não será abusivo concluir alguma dificuldade de mudança.

Quando invoca a falta de tempo, o professor pode estar, efectivamente, preocupado com o cumprimento do Programa, fazendo pressupor que aquilo que faz nesta hora é vivido de algum modo como algo periférico ao Programa, como se não acreditasse nas possibilidades criadas pelo PNL para o desenvolvimento de competências avaliáveis no currículo. De forma oculta ou mesmo inconsciente, pode, do mesmo modo, estar alguma dificuldade de trabalhar num registo didáctico novo e que, portanto, se afaste dos gestos cristalizados do manual. Tal dificuldade poderá explicar-se ou porque o professor tradicionalmente sempre trabalhou sobre excertos textuais ou porque se sente desamparado sem a existência de dispositivos formativos que lhe permitam um encontro de horizontes com as propostas do PNL. A reiterar o sentido da nossa interpretação estão os dados que confirmam a quase ausência de formação específica na área da leitura por parte dos professores que integram o nosso estudo. Tal facto é reforçado pelos próprios professores que não deixam de reconhecer que o PNL constituiu um espaço para a consciencialização da necessidade de formação na área da leitura e da escrita.

Parece evidente que a efervescência política em torno dos benefícios da leitura não pode circunscrever-se a medidas de oferta de livros e de oferta pública de leitura. O nosso estudo mostra largamente a necessidade de os professores integrarem programas de formação que contemplem as dimensões identificadas como zonas de sombra e, por isso, a necessitar de atenção.

Julgamos que o, já não vigente, programa político Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) poderia ter constituído um espaço de formação escolar, profissional e socialmente útil, por ancorar a sua acção formativa no conhecimento e

problematização dos quadros teóricos e metodológicos propostos para uma formação de leitores fluentes e críticos.

Que a recepção do PNL, por parte do agrupamento de escolas que integra o nosso estudo, revela a importância desta medida política para a promoção de práticas de leitura, parece ser claro; no entanto, não deixa também de ser evidente que, as zonas de sombra, identificadas, podem transformar a recepção do Plano num lugar estranho. E se já destacámos o horizonte de possibilidades que esta medida política favoreceu, importa agora ter presente uma das suas condições de eficácia: a consciencialização sobre a importância da biblioteca escolar para a promoção de práticas de literacia em leitura.

Podemos confirmar que a recepção do PNL não decorre de uma imposição vertical, ou seja, imposta pelo órgão executivo da escola, e que a Biblioteca escolar é tida como *locus* gerador e impulsionador de práticas de leitura e de escrita.

As lógicas de trabalho cooperativo, especificamente a articulação com a biblioteca, parecem ter sido favorecidas pelo PNL. Efectivamente, apesar da lógica disciplinar, que parece prevalecer com os professores de Língua Portuguesa, certo é que grande parte das práticas de promoção da leitura têm na biblioteca escolar o seu centro irradiador.

A distância com que os professores coordenadores de departamentos de outras áreas disciplinares olham para o PNL parece confirmar que esta é uma questão territorializada no domínio da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, a construção de uma zona de fronteira na biblioteca escolar permeável a práticas de promoção de leitura, não circunscritas à lógica da disciplina de Língua Portuguesa, pode ser potenciadora de uma dinâmica inter e transdisciplinar.

O reconhecimento da biblioteca, por parte de professores e de alunos, enquanto recurso importante para a promoção de práticas de leitura, deve assim ser explorado no sentido de a partir dela e nela se construírem práticas escolares socialmente relevantes para os seus utilizadores.

Sendo um espaço que facilita o acesso à informação presente em todos os textos e em suportes variados; um espaço onde existe um património literário e cultural disponível, julgamos que a partir da biblioteca escolar se podem formar leitores capazes de compreender e apreciar todos os textos, especificamente realizando práticas para se informar a partir de textos utilitários, para apreciar e fundamentar a avaliação crítica e distanciada de todos os textos e para descobrir universos literários e culturais, numa lógica de construção colectiva de significados.

A este facto, acresce a importância que o PNL confere à biblioteca escolar, pelo que, ao centrar nela as propostas escolares de desenvolvimento de competências de leitura e de escrita e de hábitos de leitura, poder-se-á, ao nível deste agrupamento de escolas, estar a contribuir para a diluição da tensão gerada nos professores de Língua Portuguesa, claramente divididos entre o desejo de promover práticas que desenvolvam o gosto pela leitura e o dever de desenvolver competências leitoras, avaliáveis. De igual modo, poder-se-á estar a criar, a partir da biblioteca, um percurso de reflexão progressiva no sentido de todos os professores se assumirem como potenciadores da promoção do gosto da leitura, numa lógica de construção colectiva.

Considerando a importância que o PNL confere ao alargamento dos mediadores de leitura e à promoção de contextos de leitura que integrem práticas familiares, tendo em conta a pouca exposição ao capital escolar por parte dos sujeitos pais que constituem a nossa amostra, o nosso estudo mostra como a escola deve encontrar canais de comunicação que permitam a sua valorização por parte de toda a comunidade educativa.

Neste sentido, a escola pode encontrar, no aluno, um mediador da promoção da leitura em casa. Da mesma forma que as famílias estão presentes na escola pelos alunos, também estes poderão aumentar a exposição das famílias à escola, constituindo-se portanto como produtores de condições de se tornarem leitores. O reconhecimento por parte dos alunos da influência dos pais nas suas práticas de leitura, assim como o reconhecimento por parte dos pais da importância desta prática na vida dos seus filhos podem indiciar possibilidades de comunicação intrafamiliares potenciadoras de um maior envolvimento dos pais e dos filhos em práticas de leitura.

Esta dimensão, não tendo sido objecto de análise no âmbito deste estudo, poderá constituir um vector de investigação futura, orientada no sentido de a família não ser vista apenas como contexto de mais aprendizagem dos alunos, nomeadamente a aprendizagem relacional, mas que ela própria se transforme num destinatário da aprendizagem, aspecto que sistemicamente parece constituir uma das condições de possibilidade de a escola formar leitores durante o ciclo vital de vida do Homem.

Porque o espaço da conclusão é também um momento de abertura e de aprofundamento de novos percursos, de novas formas de estar e de fazer, importa sublinhar a importância de o discurso oficial do PNL deixar claro que a construção das competências da leitura e do prazer de ler, tido como condição de possibilidade para a formação de um leitor ideal, não pode territorializar nem o prazer de ler nem as competências que o sustentam. Tornar múltiplos os lugares e os objectos de leitura, repensar os modos de cooperação com os textos parecem ser condições de eficácia de

formação de leitores que o PNL defende. Porém, a escola pode ainda não reunir as condições ideais para a adequada recepção do discurso de novidade inerente a esta medida política.

Nesta ordem de pensamento, importa, sobretudo, reforçar a necessidade de criar, politicamente, condições escolares que permitam aos agentes envolvidos agir através de práticas linguísticas, comunicativas e sociais de leitura que não ocultem as dimensões sociais, culturais e literárias desta actividade humana. Poderão estar, assim, reunidas condições que permitam olhar a escola como espaço formativo que favorece a capacidade e o desejo de utilizar a leitura para a adaptação e transformação das sociedades actuais, para a construção do conhecimento e para a sua fruição.

Se a lógica do desenvolvimento pessoal e colectivo integra uma dimensão crítica de qualidade, então para além de reconhecer a importância do investimento político em estruturas e recursos materiais e o consequente aumento de práticas de leitura, importa politicamente (re)construir o sentido emancipador dessas práticas.

O estudo *A Construção Escolar do Plano Nacional de Leitura. Um estudo num agrupamento de escolas do Ensino Básico* desenvolveu-se no limiar da análise de representações por meio de discursos, sem que uma efectiva incursão nas práticas a observar fosse realizada, aspecto que nos parece uma limitação deste trabalho, mas que continua a ser um campo de necessária e privilegiada exploração em futuras investigações.

A entrada episódica em sala de aula não permitiu efectivamente uma análise que favorecesse a compreensão das relações entre o contexto das práticas declaradas, expressas individual e colectivamente, e as práticas efectivas, aspecto que determinou a sua não integração neste estudo. Apesar desta limitação, o estudo traz pistas de leitura aos professores no sentido de uma compreensão dos processos em que intervêm, reforçando, de igual modo, a importância da formação contínua na linha de uma natureza reflexiva potenciadora de uma consciencialização e problematização sobre os objectivos e modos de transposição didáctica adequados à construção de leitores.

O discurso oficial, regulador, entra em diálogo com um conjunto complexo de factores que vão determinando o grau de adesão e/ou afastamento às suas propostas. Ora, a relevância social da leitura e a tónica política na sua promoção parecem concorrer para a receptividade dos professores às propostas do PNL. A proximidade entre os princípios e as orientações do PNL e as concepções dos professores podem concorrer nesse sentido, assim como a existência de condições materiais e físicas adequadas. No entanto, julgamos que os factores de resistência assinalados,

associados ao facto de a recepção de uma medida política poder colocar os professores em situação de alguma insegurança e ansiedade, gerindo expectativas iniciais e preocupações que se vão revelando no tempo, justificam a oportunidade de esta realidade ser estudada para além dos limites temporais do próprio estudo, permitindo conhecer o que pensam e fazem os professores envolvidos no estudo, numa lógica de análise das mudanças ocorridas desde o momento da recepção agora estudada.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- ADAM, M.J. e B.J. Star [1982] Les modèles de lecture. *Bulletin Psychologie*, XXXV, Maio – Agosto pp.695-704.
- AGUIAR, Vera Teixeira, [1999]. “Leitura Literária e Escola” in Evangelista, Aracy Alves, Brandão Evangelista, Heliana Maria, Machado, Maria Zélia, *A escolarização da leitura Literária. O Jogo do Livro. Infantil Belo Horizonte: Autêntica*.
- ALÇADA, Isabel, [2002] “Um Cânone de Autores é um Index de Autores” in Actas do II Encontro Internacional: O Desafio de Ler e de Escrever. Leitura e Coesão Social. Civitas, Associação de defesa e Promoção dos direitos dos Cidadãos., pp.130-133.
- ALLINGTON, R.L. [1994]. “The schools we have. The schools we need.” *The Reading Teacher*, 48. Pp.14-29.
- ALVERMANN (Eds), *Engaged Reading : Processes, practices, and policy implications* . New York: Teachers Colleg press. Pp 17-45.
- AMBRÓSIO, Teresa, [2004]. “A complexidade da adaptação dos processos de formação e de desenvolvimento humano” in Ambrósio, Caetano, A.P., Gonçalves, M. J. Neves, C, Ramos, M.S., Mesquita, M, e Sá-Chaves, I. *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*, [2004] MCX/APC – Atelier nº 34. Pp 30.
- ANDRADE, Ludimila, Tomé. [2004]. *Professores- Leitores e sua Formação*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- BALEIRO, Odília, [2008], “Mudam-se os tempos, mudam-se as necessidades...” Rede de Bibliotecas Escolares., Newsletter RBE, nº3.
- BARBERO, J. Martín, [2006]. “Lecto – Escrituras en la sociedad de la Información. Un mapa en construcción para viabilizar sus más estratégicos desafíos socioculturales” pp. 1-52. Bogotá: CERLALC.
- BARRÉ-DE, Miniac, Cristine, Brissaud, Catherine & Rispaill, Marielle (dir), [2004], *La Littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d´enseignement de la lecture-écriture*, l´Harmattan: Paris.
- BARROSO, J.; Carvalho, L. M.; Fontoura, M. & Afonso, N. [2007]. “As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, pp. 5-20. Consultado em [Setembro de 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- BARTHES, Roland. [1988]. *O Prazer do Texto*. Edições 70 .
- BELL, M, Totten, HI [1992] *The attitudes of School Teachers and the School Media Specialists toward the Instructional role of the School* .Library media Specialist. Chicago: American Library Association. Disponível em <http://lib.ntctc.edutw/ylai/attitude.htm>
- BENAVENTE, A., Rosa, A. Costa, F., Ávila, P. [1996], *A Literacia em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- BOMBINI, G. [2008]. “La lectura como Política Educativa” in *Perspectivas en torno de la lectura, Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura [OEI].
- BOURDIEU, P& Chartier, R. [2003]. “La lecture: une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier” in Chartier, R. [dir.] *Pratiques de la Lecture*, Paris: Éditions Payot & Rivages.

BRANDÃO, José A. [1991]. "O domínio da expressão escrita nos novos programas de língua portuguesa". *Encontro sobre Novos Programas de Português*. Braga: Universidade do Minho.

BRIAN V. Streer & Nancy H. Horberger (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. 2.^a edição. Vol.2. Nova York.: Springer.

BRITTO, Luiz Percival, [1999]. "Leitura e Política" in Evangelista, Aracy Alves, Brandão Evangelista, Heliana Maria, Machado, Maria Zélia, *A escolarização da leitura Literária. O Jogo do Livro. Infantil Belo- Horizonte: Autêntica*.

CARIA, Telmo H. [2000]. *A Cultura Profissional dos Professores. O Uso do Conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativas dos anos 90*. Fundação Calouste Gulbenkian: Porto.

CASCAIS, Mariana Torres; Marques, Renata Monteiro [2000]. *Hábitos de Leitura Juvenil - Évora e Concelhos Limítrofes*. OAC/IPLB.

CASTRO, Rui Vieira de, Sousa, Maria de Lourdes, [1998]. "Hábitos e Atitudes de Leitura dos Estudantes Portugueses" in *Entre Linhas Paralelas - Estudos sobre o Português nas Escolas*, Braga: Angelus Novus.

CASTRO, Rui Vieira de "Nota de Leitura. Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do século XXI de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada" in *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º 3, pp. 220-229.

CASTRO, Rui Vieira de [1995]. *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira e Sousa, Lourdes [1993]. "Novos programas de Português - Algumas Notas" in *Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa*, ESEL/IPL, pp.185-200.

CASTRO, Rui Vieira e Sousa, Lourdes [1992]. "Novos programas de Português". in *Palavras*, nº 24, pp.18-26.

CATALÀ, MOLINA, Encarna & MONCLUS, Rosa [coord.], [2001]. *Evaluación de la comprensión lectora: Pruebas ACL (1º -6º de primaria)*, Col. Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona, Graó ed.

CERLALC-AEIC [2010]. "*Lecto-escrituras en la sociedad de la información: por una nueva alfabetización, clave de desarrollo social y la creatividad ciudadana*". Texto ainda não publicado.

COLOMER, T. [2003]. "O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura" in *O Valor das Palavras (I) - Falar, Ler e escrever nas aulas* Porto: Asa, pp.159- 178.

COLOMER, T. [1998]. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

COLOMER, T & Camps, A. [1996]. "Enseñar a leer, enseñar a comprender" CELESTE MEC.

CONCEIÇÃO, Manuel Filipe [2006]. *Discursos sobre a Leitura. análise da Polémica em torno do Plano Nacional de Leitura*. Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

CONDE, Idalina; e Antunes, Lina [2000]. *Hábitos e Práticas de Leitura de uma População Juvenil - Caracterização dos Concelhos de Almada e Seixal*. OAC/IPLB.

CORREIA, J. Aberto (1996). "Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação", in A. Estrela, R. Canário e J. Ferreira (org.) *Formação, saberes profissionais e Situação de Trabalho*, vol. 1. Lisboa: AFIRSE/FPCE, pp. 3-30.

COSTA, António Firmino da, Pegado, Elsa, Ávila, Patrícia, (2008). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Ministério da Educação: Lisboa.

COSTA, António Firmino; Moura, Ana Mocuixe (2001). *Práticas de Leitura, Jovens e Novas Tecnologias: A Biblioteca Municipal de Oeiras*. OAC/IPLB

COSTA, António Firmino; Ferreira, Paulo; Mendes, Ricardo; Pereira, Inês. (2001) *Jovens, Leituras e Novas Tecnologias de Informação: a Biblioteca Afonso Lopes Vieira*. OAC/IPLB.

CRAGO, Hugh, (1999). "Can Stories Heal?" in *Understanding Children's Literature*, Peter Hunt. (Edt.) Routledge: London.

CRINON, Jacques (2008). "Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire". In *Repères*, 38. pp137-149.

CUSTÓDIO, Pedro, B. (2003). *A Leitura e o Cânone Literário nos Programas de Português. Uma década de Mudanças (1991-2001)*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra.

DAUBNEY, B, Delcambre, I. Reuter, I. (2008). "Dimensions culturelles de l'enseignement du français à l'école primaire". in *Repères*, nº38.

DELGADO-MARTINS, M.R., Costa, A., Ramalho, Glória (2000). "Processamento da informação pela leitura e pela escrita" in *Literacia e Sociedade. Contribuições Pluridisciplinares*, Lisboa: Editorial Caminho.

DGEBS (2001). *Competências essenciais do Ensino Básico*. ME. DGEBS: Lisboa.

DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 2.º ciclo*, DEB-ME.

DGEBS (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do ensino-aprendizagem*. Ensino Básico Vol II. Lisboa: Ministério da Educação.

DGIDC (2010). *Programas de Português do Ensino Básico*. DGIDC: Lisboa.

DICKINSON, David K. (1994). *Bridges to Literacy. Children, Families, and Schools*. Cambridge: Blackwell Publishers.

DIONÍSIO, M.L. (2007) "Educação e os estudos atuais sobre letramento" in *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n.1, pp209-224.

DIONÍSIO, M.L. (2006). "Plano Nacional de Leitura: importante oportunidade de debate". Consultado em www.apagina.pt.

DIONÍSIO, M.L. (2005) "Pedagogia da Leitura: princípios e práticas" in Viana, Fernanda Leopoldina. e Coquet, Eduarda, Martins, Marta (Coords) *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente*, Coimbra: Gráfica de Coimbra. Pp. 29-40.

DIONÍSIO, M. L. (2004). "Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita". In *Palavras*, 25, pp.67-74.

DIONÍSIO, M.L. [2003]. "Literacies, Contexts and Practices" in Shiel, Gerry, Dháiligh, Ursula Ní (Ed). *Other Ways of Seeing: Diversity in Language and Literacy, 12th European Conference on Reading*, Reading Association of Ireland, pp 162-171.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000), *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*, Coimbra, Livraria Almedina.

DISPY, Micheline et Dumortier, Jean-Loius, [2008], "Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique" in Danielle Dubois- Marcoin et Catherine Tauveron. "Pratiques effectives de la Littérature à l'école et au collège", in *Repères*, n.º 37

DUMORTIER, Jean-Louis, [2004], "De quelques façons fort communes de maltraiter les textes en classe de français" in *Enjeux*, n.º 59, Printemps, pp.127-139.

EDMUNDS, Kathryn, M. Beuserman, Kathry .L [2006], "What teachers can read about reading motivation through conversations with children" in *Reading Teacher*, vol. 59, nº 5. Pp. 414 - 424.

EDWARDS, John, [2008], "Reading attitudes, Interests, Practices" in Street, B.V. and Hornberger, N.H. (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, Springer Science+ Business Media , LLC, pp.85-92.

EFA Global Monitoring Report [2008]. *Overcoming Inequality: Why Governance Matters*, UNESCO Publishing, Oxford University Press.

ELLEY, Warwick, B. [1992]. *How in the World Do Students Read? IEA Study of Reading Literacy* [consultado em Setembro de 2009].

ELLEY, Warwick B. "Lifting Literacy levels in Developing Countries: some implications from a IEA study" in Greaney, Vincent [1996], *Promoting Reading in Developing Countries*, International Reading Association.

ESTRELA, Albano, [1984]. *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Instituto Nacional de Investigação Científica: Lisboa.

EUROSTAT [2007a] "Cultural statistics in Europe:An Overview", Luxemburgo: Comissão Europeia/EUROSTAT,8pp.

EUROSTAT [2007b] "Point 2.5: Cultural Statistics – Current situation and future perspectives", Luxemburgo: Comissão Europeia/EUROSTAT,19pp.

FALCÃO, António Pina [2005]. "A educação superior de profissionais de informação e documentação e o processo de Bolonha" comunicação apresentada na conferência Os Profissionais da Informação em Contexto Europeu: Perfis, Formação, Mobilidade, Lisboa, Dezembro, 2005.

FERNANDES, António Teixeira; Lopes, João Miguel; Alves, Alberto e Ricardo, Nuno. [2000]. *Hábitos de Leitura na Biblioteca Municipal de Esposende*. OAC/IPLB

FERNANDES, António Teuxeira; André Aleixo, Rui Pedro Pinto e Sofia Alexandra Cruz [1999]. *O Lugar da Leitura na Oferta Cultural Concelhia: os Casos de Mirandela e Guimarães*. OAC/IPLB.

FISHER, Ros, [2002]. *Inside the Literacy Hour: Learning from Classroom Experiences*: Routledge.

FONSECA, E. [1993]. "Caracterização geral dos Novos Programas de Língua Portuguesa" in *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, ESEL/IPL.

FONSECA, E. "Paradigmas, Programas e Ensino da Língua Materna". in *Revista Portuguesa de Educação*, 1990, 3 (3), pp.51-61.

FORTUNA, Carlos e FONTES, Fernando (1999). *Leitura Juvenil: Hábitos e Práticas no Distrito de Coimbra*. OAC/IPLB.

FORTUNA, Carlos e FONTES, Fernando, (2000). *Bibliotecas Públicas, Utilizadores e Comunidades: o Caso da Biblioteca Municipal António Botto*. OAC/IPLB.

FREEBODY, Peter & LUKE Allan (2003). Literacy as engaging with new forms of life: the 'four roles' model. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), *The Literacy Lexicon* (2nd. ed.), Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.

FREITAS, E., CASANOVA, J., & ALVES N., (1997). *Hábitos de leitura. Um Inquérito à População Portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

FREITAS, Eduardo & SANTOS, Maria de Lourdes Lima, (1992) *Hábitos de Leitura em Portugal. Um Inquérito Sociológico*. Lisboa, Publicações D. Quixote.

GAMBRELL, L. B. (1996). "The engaged reader: insights from recent research" in Shiel, G., Dhálaigh. U., O'Reilly, B. (edt). 1995] *Reading Development to Age 15: Overcoming Difficulties*. Reading Association of Ireland.

GAMBRELL, L. B. & MARINAK, B. (1997). "Incentive and Intrinsic Motivation to Read." In *Reading engagement: Motivating Readers Through Integrated Instruction* edited by J. T. Guthrie and A. Wigfield, 205-217. Newark, Del.: International Reading Association.

GAVE (2001). *Resultados do Estudo Internacional - Programme for International Student Assessment*. Lisboa: GAVE- M.E.

GEE, J.P. (2000) "Discourse and Sociocultural Studies in Reading" in <http://www.readingonline.Org/articles/handbook/gee/>

GOMES, Rui Telmo, Lourenço, Vanda, (2009). *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos Serviços Educativos em Portugal* do Observatório das Actividades Culturais: Lisboa.

GRAFF, Harvey J. (1979). *The Literacy Myth: Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*. New Brunswick,NJ: Transaction

GRAFF, Havey e Duffy, John (2008). "Literacy Myths" in B.V. Street and N.H. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2: Literacy, Springer Science+ Business Media , LLC, pp. 41-52.

GREANEY, Vincent (1996). (edt). *Promoting Reading in Developing Countries*, International Reading Association.

GUTHERIE, J.T. & Anderson, E. (1999). "Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers". In J.T. Guthrie, d.E. Alvermann (Eds), *Engaged Reading : Processes, practices, and policy implications* . New York: Teachers College press. Pp 17-45.

HANNON, Peter. (1996). *Literacy, Home and School. Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. London:The Falmer Press.

HELIANA Maria, Machado, Maria Zélia, *A escolarização da leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.Pp.235-255.

IALS (2000). *Literacy in the Information Age- Final Report of the International Adult Literacy Survey*: OCDE.

INE (2002-2003), Estatísticas da Cultura, Desporto e Recreio, Lisboa, Instituto Nacional de Estatística.

IFLA, /UNESCO (2008). *A Biblioteca escolar no ensino- aprendizagem para todos. Manifesto IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar lido em* <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/schoolmanif.htm> [acedido em 29 de Março de 2009]

ISER, W. (1987). *L'acte de Lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

JAUSS, Hans Robert (1978), *Pour une esthétique de la reception*. Paris: Gallimard.

KEELLEY, Michelle J. & Nicki Clausen – Grace (2007). *Comprehension shouldn't be silence. From strategy instruction to student independence*, Newark, DE: International Reading Association.

KOICHIRO Matsuura, Message from Mr. Koichiro Matsuura, Director-General of UNESCO, on the occasion of International Day for the Eradication of Poverty. DG/ME/ID/2008/017.

LAGES, Mário, Liz, Carlos, António, H.C. João e Correia, T.S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Ministério da Educação: Lisboa.

LIMA, Graça, Varela, Lina, Pignatelli, Maria da Luz, Duarte, Regina, Ucha, Luísa, (2007). *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – ponto da situação*. Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

LOPES João Teixeira; Antunes, Lina. (2000). *Bibliotecas e Hábitos de Leitura: Instituições e Agentes. Relatório Síntese*. OAC/IPLB.

LOPES, João Teixeira, (2003), *Escola, Território e Políticas Culturais*, Campo das Letras- editores: Porto.

MACHADO, Maria Zélia, *A escolarização da leitura Literária. O Jogo do Livro. Infantil Belo*.

MAGALHÃES, Ana Maria e Alçada, Isabel. (1994). *Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do século XX*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional, Escola Superior de Educação de Lisboa: Caminho.

MANGUEL. Albert (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

MANGUEL. Albert (2007). "Como o Pinóquio aprendeu a ler" in *Noesis*, Jan. Mar. (68), pp.24-27.

MARRIOTT, Suart (1995). *Read On. Using fiction in the primary school*. London: Paul Chapman Publishing.

Ministério da Educação (2007). *Orientações para Actividades de Leitura. Programa "Está na Hora dos Livros. 1.º Ciclo"*. Ler+ . ME: Lisboa.

MCMAHON, Susan, Raphael, Taffy (1997) *The Book Club Connection: Literacy Learning and classroom talk*. Teachers College Press: New York.

MEJÍA, Beatriz Helena e Lozano. Carlos Sánchez, *Guía para el diseño de planes nacionales de lectura*, CERLALC, OEI: Colombia.

MORAIS, J. (1997) *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

MOREIRA, Carlos Diogo; Baltazar; Rita, José; e Monteiro, Ana [1999]. *A Biblioteca Pública de Beja como Espaço de Inter-acção*. OAC/IPLB.

MORROW, L.M. [1992]. "The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds". *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.

MOURA, Maria José [1996], [coord.], Silva, Gabriela Lopes da, Figueiredo, Fernanda Eunice e Casteleiro, Rui Eloy Rodrigues, *Relatório sobre as Bibliotecas Públicas em Portugal*, Ministério da Cultura.

Murray, T. Scott T. Scott; Desjardins, Richard; Coulombe, Serge & Tremblay, Jean Francois [2009]. *A Dimensão económica da Literacia em Portugal: Uma Análise*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE): Lisboa.

NEVES, Cláudia, "Sustentar o desenvolvimento. A complexidade dos novos modelos de desenvolvimento" in Ambrósio, Teresa, Caetano, A.P., Gonçalves, M.J., Neves, C, Ramos, M.S., Mesquita, M, e Sá-Chaves, I. *Formação e Desenvolvimento Humano: Inteligibilidade das suas Relações Complexas*, [2004] MCX/APC – Atelier nº 34.

NEVES, J.S., Lima, M.J., Borges, Vera. [2008] *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Lisboa.

NUNES, Henrique Barreto [1996], *Da Biblioteca ao Leitor: Estudos sobre a Leitura Pública em Portugal*. Braga: Autores de Braga.

OCDE [2001]. *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*, Paris, OCDE.

OCDE [2004]. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*, Paris, OCDE.

OECD [2007]. *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris, OCDE.

OECD Executive Summary PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. <http://dx.doi.org/10.1787/142046885031>.

PEÑA. Luis Bernardo e Isaza. Beatriz, Helena, [2005], *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*, Colombia, Andaquí Impresores.

PENNAC, Daniel, [2000]. *Como um Romance*. Porto: Asa.

PEREIRA, L. A. [2008]. *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores. Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

PEREIRA, Luísa Álvares. [2005]. "Se a literatura nos ensina, como poderemos (não) ensiná-la?" in Dionísio, M.L. Castro, R.V. [orgs.] *O Português nas Escolas ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*, Coimbra: Almedina, pp.133- 145.

PEREIRA, Luísa Álvares. [2004]. "A Língua escrita no(s) 1.º(s) Ciclo(s) do ensino Básico. Para uma definição de esquemas didácticos em ensino da produção de escritos e leitura" in *Intercompreensão*, 11. Lisboa: Edições Colibri /Escola Superior de Educação de Santarém, pp.49-59.

PEREIRA, Maria Luísa Álvares [2001] "Os excluídos da escrita escolar. Outras razões para o João(zinho) [Não] saber escrever" in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 15, pp. 99-115.

PEREIRA, L. A. [2000]. A escrita do 'Diário de Leituras' – porque há razões para a escrita que a razão escolar desconhece. In *Palavras*, n.º18, pp. 9-33;

PORTLETTE, Annie, "Lancer une année de lecture littéraire en sisième", in *Le Français Aujourd'hui*, 2005, p.75.

POSLANIEC, Christian, (2006). *Incentivar o Prazer de Ler*. Porto: Asa.

PROUST, Marcel, (1997), *O Prazer da Leitura*. Trad. de Magda Bigote de Figueiredo. Editorial Teorema: Lisboa.

PUCHNER, Laurel D.(1995) "Literacy Links: Issues in the relationship between early childhood development, health, women, families, and literacy" in *Int. J. Educational Development*, vol.15, nº 3, pp307-319.

RAMALHO, Glória, (coord.), (2004), *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*, Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, Editorial do Ministério: Lisboa.

RAMALHO, Glória, "Portugal no Pisa 2000 – Condições de participação, resultados e perspectivas" In *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), pp. 25 -50, CIDd – Universidade do Minho.

REIS, Filipe, (2005) in *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Civitas - Associação de Desenvolvimento e Promoção dos Direitos dos Cidadãos.

RISCADO, Leonor (2002) " A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público" in *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

ROCHETA, Maria Isabel, "Inquérito à leitura de Alunos do Ensino preparatório e secundário" in Coelho, Jacinto do Prado *et al.* (1980) *Problemática da Leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*, Instituto Nacional de Investigação Científica, centro de Literaturas de expressão Portuguesa das Universidades de Lisboa. Lisboa.

RODRIGUES, M.F. (2002). Literatura e Literacia ou da Inseparabilidade do ensino da Língua e da Literatura. In H. Cidade Moura (Org), *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever – leitura e Coesão Social*. Lisboa:Civitas – Associação para a Defesa e Promoção dos direitos dos Cidadãos. 52-58.

RODRÍGUEZ, Pedro Gerardo, (1996). "¿Política nacional de lectura? meditación en torno a sus límites y condicionamientos" in *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol.XXV, n.º3,pp.1-16.

ROLLER, Cathy. (2005). The International Reading Association Responds to a Highly Charged Policy Environment. In Shannon Patrick, Edmondson, Jacqueline (Edts.) *Reading Education Policy. A Collection of Articles from the International Reading Association*. pp 256-274.

ROSENBLATT, Louise, M. (1994) *The Reader, the text, the poem:the transactional theory of the literary work*. Illinois: Southern Illinois University Press.

SANTOS, Maria de Lourdes Lima dos, Gomes, Rui Telmo; Neves, José Soares; Lima, Maria João; Lourenço, Vanda; Martinho, Teresa Duarte e Santos, Jorge Alves dos (2004). *Políticas Culturais e Descentralização: Impactos do Programa Difusão das Artes do Espectáculo*. OAC.

SANTOS, Maria de Lourdes; Neves, J.S.Lima, M.J.& Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal* Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

SEQUEIRA, Fátima, "A Literacia em Leitura" in *Revista Portuguesa de Educação*, 2002, 15(2), 2002, CIEd – Universidade do Minho, pp. 51-60.

- SEQUEIRA, M.F. & Sim-Sim, I. (1989); *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: UM.
- SHANNON, Patrick, Edmondson, Jacqueline (Eds), (2005), *Reading Education Policy. A Collection of Articles from the International Reading Association*. IRA, pp 5-21.
- SHANNON, Patrick. (1999). "Daydreams believer". In E. Clinchy (Ed.), *Reforming American Education from the bottom to the top*, Portsmouth, NH: Heinemann, pp 94-109.
- SHEEPERS, Caroline (2008), "Former des enfants reflexives" in *Repères*, 38, pp.99-120.
- SILVA, Vítor Aguiar e (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina: Coimbra.
- SIM-SIM, I. e Viana, F.L. (2007) *Para a avaliação do Desempenho de Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Lisboa.
- SIM-SIM, I. (2006) *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Edições Asa.
- SIM-SIM, I. (2004) "(I)literacias, (Des)conhecimento e Poder", In *Intercompreensão*, 11, Lisboa, Edições Colibri/Escola Superior de Educação de Santarém. Pp. 11-19.
- SIM-SIM, I. (2002) "Formar Leitores: A Inversão do Círculo". In F. Viana, M. Martins & Cpoquet (Org.). *A Leitura, Literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*, Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I. (2001). "A formação para o ensino da leitura". In *Cadernos da Formação de Professores*. Lisboa: Porto Editora/INAFOP.
- SIM-SIM, I, Duarte, Inês & Ferraz, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- SIM-SIM, I, (1996), "Situação Nacional de Literacia." Actas do Seminário realizado em 18 de Outubro de 1995, Lisboa, Edição do Conselho Nacional de Educação.
- SIM-SIM, I. & Ramalho, G. (1993), *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*, Lisboa: GEP, ME, Lisboa.
- SOARES, Luísa Ducla, (2002) "Autores Obrigatórios: Sim ou Não" in Actas do II Encontro Internacional: O Desafio de Ler e de Escrever. Leitura e Coesão Social. Civitas, Associação de defesa e Promoção dos direitos dos Cidadãos., pp.127-129.
- SOARES, Magda, (1999). "A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil" in Evangelista, Aracy, A.M., Brandão, Heliana, M.B., Machado, Maria Zélia (Org.) *A Escolarização da Leitura Literária. O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica. Pp.17- 58.
- SOLÉ, Isabel. (1996). *Estratégias de Leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed,
- SOLER, J. & Openshaw, R. (2006). *Literacy Crises and Reading Policies. Children still can't read!*. New York. Routledge.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio (1993) *A Interpretação de Textos na aula de Português*. Porto: Asa.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio. (1990) "Agora não posso. Estou a ler!" in *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3). Braga Universidade do Minho.

STAKE, Robert E. [2007] *A arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STEINER, George [2007], *O Silêncio dos Livros*, Lisboa: Gradiva.

TAUVERON, C. [2002]. *Lire la Litterature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. Paris, Hatiers.

TEBEROSKY, A. [2002]. La lectura y la Escritura desde una Perspectiva Evolutiva. In H. Cidade Moura (Org), *Actas do II Encontro Internacional O Desafio de Ler e Escrever – leitura e Coesão Social*. Lisboa:Civitas – Associação para a Defesa e Promoção dos direitos dos Cidadãos. Pp 29-46.

TERWAGNE, S.,Vanhulle, S. & Lafontaine, A. [2001]. *Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

TERWAGNE, Serge, Sabine Vanhulle e Annette Lafontaine.[2003]. *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

THAMES, d.G. & York, K. C.. [2003] "Disciplinary border crossing: adopting a broader, richer of literacy".in *The Reading Teacher*, vol. 56, nº 7. International Reading Association. Pp 602-612.

UCHA, Luísa (coord.), 2007. *Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa*, Ministério da Educação: Lisboa.

UNESCO, (2006) *Literacy for Life Education for All – Global Monitoring Report* [consultado em Janeiro de 2009 em: <http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/execummary.pdf>]

UNESCO, (2003).United Nations Literacy Decade, [consultado em Janeiro de 2009 em: <http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/execummary.pdf>]

UNESCO (1982). *Declaração de Londres. Para uma sociedade leitora*. Londres:UNESCO [lido em <http://www.fundaciongsr.es/documentos/manifiestos/londres.pdf>]

VASQUEZ, Vivian, Muise, Michael, R.; Adamson, Susan; Heffernan, Lee, Chiola-Nakai, David e Shear, Janice, [2003] *Getting Beyond "I like the Book" Creating Space for Critical Literacy in K6 Classrooms*. International Reading Association.

VEIGA, Isabel, Barroso, Cristina, Calixto, José António, Calçada, Teresa, Gaspar, Teresa [1997], *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, editorial do Ministério da Educação.

VELOSO, Rui. [1993] "A Literatura Infantil nos Novos Programas do Ensino Básico" in *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, ESEL/IPL.pp.201-209.

VIANA, Fernanda Leopoldina [2005] "Literacia e formação de professores" in *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Civitas- Associação de Desenvolvimento e Promoção dos Direitos dos Cidadãos.

VIANA, Fernanda Leopoldina, Martins, Marta [2009], " Dos leitores que temos aos leitores que queremos" in Viana, Fernanda Leopoldina, Ribeiro, Iolanda (orgs), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e Projectos para Promover a Leitura*. Almedina: Coimbra.

ZILBERMAN, Regina. [1981]. *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global Editora.

ANEXOS

ANEXO 1 Quadro comparativo dos Planos Nacionais de Leitura [1]

País	Nome do Plano	Instituições responsáveis	Duração	População
Argentina	Plan de Lectura/Campaña Nacional de Lectura	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología	2003	População em geral com particular atenção o professor e o bibliotecário População que assiste a jogos de futebol, utilizadores de transportes públicos e crianças que estão internadas em hospitais.
Brasil	Programa Fome de Livro	Ministério da Cultura/ Biblioteca Nacional.	2004-	População socialmente desfavorecida, excluída e analfabeta funcional, índios, pessoas portadoras de deficiência.
Colômbia	Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas	Ministério da Cultura / Banco da República/ Biblioteca Nacional	2002 - 2006	População em geral, em particular a que vive em regiões de difícil acesso ao livro
Espanha (CAA)	Plan integral para el impulso de la lectura en Andalucía	Junta de Andalucía; Consejería de Cultura	2005- 2010	População geral e em particular: população infantil e juvenil em contexto escolar e extra escolar.
México	Programa Nacional de Lectura: Hacia un país de lectores	Conselho Nacional da Cultura e das Artes (CONACULTA)/ Secretaria da Educação	2001- 2006	População em geral e em especial: crianças e jovens em contexto escolar
Venezuela	Plan Nacional de Lectura: Todos por la Lectura	Ministerio del Poder Popular para la Educación/ Ministerio del Poder Popular para la Cultura	2002- 2012	Crianças e jovens, professores, em contexto escolar, bibliotecários, família.

ANEXO 2 Quadro comparativo dos Planos Nacionais de Leitura (2)

Programas, Projectos e População ⁶⁶		
País	Programas e Projectos	População
Argentina	Distribuição gratuita de contos de futebol nos estádios : <i>Cuando lees, ganas siempre</i> , nos transportes públicos <i>Cuando lees, llegas más lejos</i> , nos hospitais; <i>Cuando lees, te sentis mejor</i> , na praia; <i>Cuando lees, la pasás mejor</i> , junto de porteiros ; <i>Leer es una pasión</i> . <i>Los libros del Plan</i> (livros não apenas para alunos mas também para professores) <i>Ver para leer</i> (utilização do cinema para ensino da literatura <i>Maratón de Lectura</i> (Fundación Leer)	População em geral
Brasil	Implementação de pequenas bibliotecas escolares <i>Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE / Programa Quero ler</i> Programa de distribuição de livros na escola; Criação de grupos de leitura em empresas; Implementação de bibliotecas rurais /Arca das Letras	População em geral
Colômbia	Criação e actualização de bibliotecas públicas/ <i>Colombia crece Leyendo</i> ; Clubes de Lectura; <i>Cajas viajera, Leer en familia</i> ; Programa de formación de promotores de lectura. (em regime presencial e não presencial com recurso a novas tecnologias)	População em geral
México	Publicação massiva de materiais de leitura: Publicação de clássicos mexicanos (edição de bolso), contemporâneos, antologia iberoamericana de contos para crianças; Programa nacional de salas de lectura (semanalmente realizam-se actividades de leitura e empréstimo de livros); Programa Salas de lectura (para criar salas de leitura em espaços não convencionais e formar promotores.) Cada coordenador tem cem livros atribuídos à volta dos quais se criam comunidades de leitura); Programa <i>Leamos de la mano de papá y mamá</i> (rede de instituições que trabalham nas salas de leitura com populações isoladas). A nível escolar destaque-se a formação e actualização de recursos humanos, nomeadamente através da formação de equipas de técnicos especializados em práticas de leitura, livros e leitores; a estratégia de acompanhamento das escolas e a instalação do projecto biblioteca escolar.	Comunidade escolar
Comunidade Autónoma de Andaluzia	Programa integral de formación continua para personal bibliotecário; Programa Internet en las Bibliotecas; Programa escritores en la red (dirigido a jovens escritores e população em geral); Programa tardes com las lectras (público jovem e adultos) Proyecto Parque de los cuentos (encontro de crianças, jovens, escritores, ilustradores, bibliotecários, educadores e população em geral); Proyecto Escuela de verano para escritores noveles (Jovens e adultos)	População em geral.
Castela e Leão	Programa de formación de personal bibliotecário; Programa aprender com el periódico Programa de formación de profesores sobre gestión documental y bibliotecária Programa de formación de responsables de bibliotecas escolares; Proyecto Leo; Proyecto de cooperación internacional Lectura solidária	Bibliotecários, população Escolar; Professores Profissionais Técnico de biblioteca escolar Pais e bebés

ANEXO 3

Questionário aos professores do 1.º e 2.º Ciclos

Este questionário foi elaborado com o intuito de obter um conjunto de informações sobre o modo como os professores do 1.º e 2.º ciclos de escolaridade integraram, no ano de 2007/2008, o Plano Nacional de Leitura nas suas práticas de formação de leitores.

Os dados recolhidos serão avaliados no âmbito do Doutoramento em Didáctica, em curso na Universidade de Aveiro.

Garante-se, por questões de ética, o total anonimato em relação ao conteúdo informativo recolhido.

Agradecemos a colaboração prestada.

I- Questões sobre si e sobre a Leitura

Assinale com um X a sua situação para cada um dos itens apresentados.

1. Ano(s) que lecciona

☐ 1.ºano ☐ 2.ºano ☐ 3. ano

☐ 4.ºano ☐ 5.ºano ☐ 6.ano

2. Se pudesse ficar na escola A. gostaria de o fazer?

☐ Sim ☐ Não

2.1. Justifique a sua preferência

☐ Por razões de ordem geográfica/local de residência

☐ Ambiente escolar

☐ Condições físicas/Recursos disponíveis

☐ Outra. Qual? _____

3. Gosta de ler?

☐ Muito ☐ Bastante ☐ Mais ou menos ☐ Pouco

4. Assinale com um X cada uma das opções apresentadas relativamente às suas preferências de leitura.

	Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Texto dramático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros Técnicos/Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biografias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas e Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos na Internet (websites, emails, blogues)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Quantos livros costuma ler, normalmente, por ano?

- ☐ Menos de dez ☐ Entre dez e vinte ☐ Mais de vinte ☐ Outro. Qual? _____

6. Para si, o ensino da leitura deve criar condições para:

(Refira 3, atribuindo valor 1 para o mais importante e valor 3 para o menos relevante)

- ☐ Gostar de ler e de escrever ☐ Criar hábitos de leitura
- ☐ Conhecer o mundo e conhecer-se a si próprio(a) ☐ Desenvolver sensibilidade estética
- ☐ Construir significados e sentidos em função de diferentes objectivos ☐ Partilhar valores/visões do mundo
- ☐ Outro. Qual? _____

II- Questões sobre si e o Plano Nacional da Leitura na Escola

7. Enumere três razões para participar no PNL, atribuindo valor 1 à mais importante e 3 à menos relevante.

- ☐ Participação na dinâmica de inovação da escola
- ☐ Incentivos financeiros para compra de livros
- ☐ O plano favorece o desenvolvimento de competências de leitura
- ☐ A escola está integrada na rede de bibliotecas e era natural a participação
- ☐ A disponibilização de livros para os alunos de meios sócio-culturais desfavorecidos
- ☐ Desejo de mudança de práticas de promoção de leitura
- ☐ Aproveitar um espaço curricular para motivar para a leitura sem a obrigatoriedade de cumprir o programa
- ☐ Outra. Qual? _____

8. As actividades do PNL decorrem normalmente:

- 8.1.** ☐ na biblioteca **8.2.** ☐ na sala de aula Se assinalou esta opção passe para a P10

- 8.3. ☐ Outro. Qual? _____

9. A sua opção por realizar regularmente as actividades do PNL na biblioteca justifica-se porque:

(Refira três razões, atribuindo valor 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante)

- ☐ é um espaço convencional de leitura ☐ é um espaço que sempre utilizou
- ☐ é um espaço confortável e menos formal do que a sala de aula ☐ é um espaço sugerido pelo PNL
- ☐ é um espaço equipado com novas tecnologias de informação ☐ quero separar o espaço PNL
- ☐ Outra. Qual? _____

**10. A sua opção por realizar regularmente as actividades do PNL na sala justifica-se porque:
(Refira três razões, atribuindo valor 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante)**

- ☐ na sala de aula mantém-se melhor a disciplina ☐ os alunos já estão habituados a este espaço
- ☐ a biblioteca nem sempre está disponível ☐ as actividades surgem na sequência temporal da aula
- ☐ procuro ligar estritamente o trabalho PNL com o programa da disciplina
- ☐ Outra. Qual? _____

**11. Na Hora do PNL utilizou a Biblioteca Escolar, com os alunos, para:
(Refira três objectivos, atribuindo valor 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante)**

- ☐ Pesquisa de informação ☐ Participação em actividades da biblioteca ☐ Leitura
- ☐ Visionamento de filme(s) ☐ Audição de música ☐ Conhecer os livros existentes
- ☐ Sensibilizar para a importância da biblioteca ☐ Outra. Qual? _____

12. As orientações apresentadas pelo PNL sobre os critérios de selecção de livros facilitam a sua selecção?

- ☐ Sim ☐ Não

**13. Quais os critérios que orientaram a sua selecção dos livros no âmbito do PNL?
(Refira três, atribuindo 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante)**

- ☐ Competências de leitura dos alunos ☐ Leituras anteriores dos alunos e os seus interesses
- ☐ Conhecimento que o professor tem da(s) obra(s) ☐ Diversidade de obras, autores e ilustradores
- ☐ Sugestões dos alunos ☐ Níveis de progressão de leitura apresentados pelo PNL
- ☐ Indicações de sites/catálogos orientadores de leitura ☐ Possibilidade de trabalhar conteúdos interdisciplinares

**14. Qual o tipo de livros/textos que leu com os seus alunos, no âmbito do PNL?
(Refira três, atribuindo valor 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante)**

- ☐ Histórias de aventuras e de mistério ☐ Romances, novelas, contos ☐ Poesia
- ☐ Histórias tradicionais ☐ Texto dramático ☐ Livros informativos
- ☐ Textos na Internet (websites, blogues, emails) ☐ Banda Desenhada ☐ Revistas e jornais
- ☐ Outro. Qual? _____

15. Dos livros/textos lidos este ano, refira 3 títulos que os seus alunos mais tenham gostado.

16. Comparativamente com o ano passado, considera que os seus alunos este ano leram:

- ☐ Muito mais ☐ Mais ☐ O mesmo

16.1. Indique 3 razões, atribuindo valor 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante.

- ☐ Livros disponíveis ☐ Actividades em sala de aula ☐ Actividades na escola
☐ Influência dos colegas ☐ Influência dos pais ☐ Interesses dos alunos
☐ Competência dos alunos ☐ Outra. Qual? _____

17. Dos modos de leitura sugeridos pelo PNL, indique três que tenha utilizado com maior frequência.

(Atribua valor 1 ao mais frequente e assim sucessivamente)

- ☐ Leitura, pelo professor, em voz alta com ou sem apoio de imagens
☐ Leitura de excertos em voz alta, pelos alunos
☐ Leitura individual em voz alta, preparada em casa
☐ Leitura em coro ou estilo “jograis”
☐ Audição de textos gravados (actores, alunos, professor)
☐ Leitura em parceria feita em voz alta por um aluno com o apoio de um colega
☐ Leitura feita por um convidado
☐ Outro. Qual?_____.

18. Das sugestões dadas, refira as que não utilizava habitualmente na sala de aula:

- ☐ Leitura, pelo professor, em voz alta com ou sem apoio de imagens
☐ Leitura de excertos em voz alta, pelos alunos
☐ Leitura individual em voz alta, preparada em casa
☐ Leitura em coro ou estilo “jograis”
☐ Audição de textos gravados (actores, alunos, professor)
☐ Leitura em parceria feita em voz alta por um aluno com o apoio de um colega
☐ Leitura feita por um convidado
☐ Outro. Qual?_____

18.1. Por que razão não usava as que assinalou?

19. Assinale a frequência com que realiza as actividades apresentadas

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Treino do reconto oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Treino do reconto escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resumo escrito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análise e reflexão sobre a língua a partir dos textos lidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Paralelismo entre o conhecimento do texto e a experiência pessoal do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O professor faz perguntas sobre o texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisa sobre os livros lidos (personagens, espaços, ambientes, temas, autor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita a partir dos textos lidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Expressão plástica a partir dos textos lidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dramatização a partir dos textos lidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho multidisciplinar envolvendo outras áreas (História, Ciências, EVT...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realização de fichas de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever textos para o jornal escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adaptação da(s) histórias a textos dramáticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação de encontro(s) com autores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação da Feira do livro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preparação da participação em concursos de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19.1. Explique os motivos para assinalar as suas opções com *Raramente* e *Nunca*.

20. Refira 3 recursos privilegiados, por si, na Hora do PNL.

(Atribua valor 1 ao mais importante e 3 ao menos relevante)

- ☐ Filmes ☐ Gravações de textos ☐ Fichas de leitura
☐ Caderno individual de escrita ☐ Livros ☐ Jornais
☐ Dicionários ☐ Uso das Novas Tecnologias da Informação (Internet, quadro interactivo)
☐ Outro. Qual?_____

21. Visitou algum *site* relacionado com leitura de livros com os seus alunos?

- ☐ Não ☐ Sim Qual?_____

22. Este ano realizou biblioteca de turma?

- ☐ Sim
☐ Não

Se assinalou Não passe à P 26

23. Qual a periodicidade com que realizou a biblioteca de turma?

- ☐ Uma vez por semana ☐ Duas vezes por mês ☐ Uma vez por mês ☐ Outra.
Qual?_____

24. As orientações do PNL sugerem que a biblioteca de turma pode ser integrada nas actividades do(s) programa(s) “Está na Hora da Leitura”/ “Quanto mais livros melhor”. Seguiu esta sugestão?

- ☐ Sim ☐ Não

25. A BT não se realizou na “Hora do PNL” porque...

(Atribua valor 1 à razão mais importante e 3 à menos relevante)

- ☐ Na biblioteca de turma os alunos devem poder ler o que querem
☐ Na biblioteca de turma os alunos podem ler sem fazer qualquer outra actividade
☐ As leituras da biblioteca de turma são normalmente feitas em casa
☐ Substituiu-se a BT pela “Hora PNL” já que os objectivos são idênticos
☐ A BT foi feita na aula de Língua Portuguesa
☐ Outra. Qual?_____

26. Indique três estratégias mais utilizadas, na Hora do PNL, para motivar os alunos com dificuldades na leitura.

(Atribua valor 1 à mais importante e 3 à menos relevante)

- ☐ Definição de objectivos de leitura específicos
- ☐ Uso de variedade de materiais/livros
- ☐ Incentivo de trabalho colaborativo na realização de tarefas
- ☐ Utilização de diversas formas de expressão/comunicação (ilustração, dramatização, TIC)
- ☐ Incentivo aos alunos para falarem sobre livros e para relacionarem as leituras com a experiência pessoal
- ☐ Valorização dos aspectos positivos do desempenho dos alunos
- ☐ Elaboração de fichas de leitura específicas
- ☐ Encontros informais com o aluno para saber o que o que lê
- ☐ Outra. Qual? _____

27. Indique três formas de mobilizar, este ano, os encarregados de educação para as actividades do PNL

- ☐ Contacto(s) pontuais e/ou nos momentos de avaliação, sensibilizando para importância da leitura
- ☐ Convite(s) para participar em actividades relacionadas com o PNL
- ☐ Apresentação de lista de sugestões de livros
- ☐ Distribuição de fichas para registo das leituras que os educandos vão fazendo
- ☐ Distribuição de pequenos textos com orientações para a leitura em família
- ☐ Incentivo para oferta de livros
- ☐ Outra. Qual? _____

28. Dos procedimentos referidos, indique aquele(s) que utilizou pela primeira vez, por influência do PNL.

- ☐ Contacto(s) pontuais e/ou nos momentos de avaliação, sensibilizando para importância da leitura
- ☐ Convite(s) para participar em actividades relacionadas com o PNL
- ☐ Apresentação de lista de sugestões de livros
- ☐ Distribuição de fichas para registo das leituras que os educandos vão fazendo
- ☐ Distribuição de pequenos textos com orientações para a leitura em família
- ☐ Incentivo para oferta de livros
- ☐ Outro. Qual? _____

29. Este ano participou nas actividades da Biblioteca Municipal?

☐ Sim ☐ Não

30. Indique a frequência com que realizou as actividades com a Biblioteca Municipal.

	Quinzenalmente	Mensalmente	Trimestralmente	Semestralmente	Anualmente
Consultar a agenda cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hora do conto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representação teatral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Encontro com escritores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual? _____					

31. Quais os dois modos de avaliação das actividades do PNL que considera mais importantes?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Folha de registo qualitativo | <input type="checkbox"/> Diário de leitura |
| <input type="checkbox"/> Observação directa sem registo | <input type="checkbox"/> Caderno de escrita |
| <input type="checkbox"/> Existência de item na ficha de avaliação em final de período | <input type="checkbox"/> Portefólio |
| <input type="checkbox"/> Fichas específicas para actividades do PNL | |

32. Quais foram as principais dificuldades com que se deparou para envolver os alunos no PNL?

(Indique três, atribuindo valor 1 à mais relevante e 3 à menos relevante)

- ☐ Falta de materiais de apoio (Fichas de leitura, grelhas de observação, informação disponibilizada pelo PNL)
- ☐ Competências e interesses diversificados dos alunos
- ☐ Falta de livros
- ☐ Pouca motivação dos alunos
- ☐ Dificuldade de organização do tempo
- ☐ Dificuldade em conciliar a dinâmica da “Hora PNL” com actividades extracurriculares
- ☐ Pouco envolvimento dos pais
- ☐ Falta de tempo para planificar/partilhar experiências com colegas
- ☐ Dificuldade de conciliar a “Hora” PNL com o cumprimento do programa e a preparação para provas de aferição
- ☐ Outra. Qual? _____

33. Que condições lhe parecem ser essenciais para que os alunos possam ser leitores?
(Indique três, atribuindo 1 à mais importante e 3 à menos relevante)

- ☐ Actividades como as do Plano Nacional de Leitura
- ☐ O ambiente familiar favorável à leitura
- ☐ A biblioteca escolar
- ☐ Leitura de livros de Literatura para a Infância
- ☐ Leitura de diferentes tipos de texto
- ☐ Acesso a livros
- ☐ Leitura diária em sala de aula
- ☐ Treino de capacidade de compreensão
- ☐ Outro. Qual? _____

34. A partir da lista apresentada, assinale o grau de importância para cada um dos objectivos do PNL.

	Essencial	Muito importante	Importante	Mais ou menos importante
Ler todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender e interpretar informação disponibilizada em diferentes fontes de informação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler e sintetizar informação relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler livros/textos com graus de complexidade crescente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender o mundo e as pessoas que o rodeiam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compreender-se melhor, relacionando textos com vivências pessoais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gostar de ler e de escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partilhar o prazer de ler/objectos de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posicionar-se criticamente face aos conteúdos informativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar diversas formas de expressão/comunicação (ilustração, tecnologias da informação, dramatização)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever a partir dos livros lidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intensificar a relação com o livro na biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Intensificar a relação com o livro em casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Melhorar a auto-imagem do aluno leitor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconhecer o valor da leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Na sua opinião, o PNL permitiu-lhe:

	Essencial	Muito importante	Importante	Mais ou menos Importante
Conhecimento de maior número de livros e de géneros textuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilização diária dos livros disponíveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Articulação com a biblioteca escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planificação de actividades com outros colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalho sistematizado com livros e não com excertos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversificar os livros de leitura orientada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolvimento com os encarregados de educação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actividades diferentes com leitura e escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consciência da necessidade de formação na área da leitura e da escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra.Qual? _____				

36. Consultou o site do PNL?

☐ Muitas vezes ☐ Poucas vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

Se respondeu Nunca Passe à P 38

37. Indique o grau de satisfação com o *site* do PNL?

	Muito satisfeito	Satisfeito	Mais ou menos satisfeito	Nada satisfeito
Lista de livros sugeridos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostas de actividades a desenvolver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostas de actividade para a leitura autónoma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recomendações para elaboração de fichas de Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugestões para preparação de encontro com escritores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informação para distinguir leitores experientes/inexperientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugestão sobre o número de obras a ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudos sobre leitura disponibilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra.Qual? _____				

38. Para Si o PNL é:

- ☐ A possibilidade de organização de uma hora de leitura
- ☐ A possibilidade de fazer na escola uma comunidade de leitores
- ☐ A possibilidade de planificar actividades com outros colegas
- ☐ Oportunidade de motivar os alunos para a leitura com actividades diferentes das realizadas na aula de Língua Portuguesa
- ☐ Outra. Qual? _____

Obrigada!

ANEXO 4

Questionário aos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico envolvidos em actividades do Plano Nacional de Leitura

Este questionário serve para obter um conjunto de informações sobre os teus hábitos de leitura e sobre as actividades do Plano Nacional de Leitura que realizaste este ano. Tudo o que escreveres é anónimo e não serve para te avaliar. As tuas informações são importantes para um trabalho de investigação que está a ser realizado, na Universidade de Aveiro, por isso as tuas respostas devem ser verdadeiras. Agradecemos a tua colaboração.

I - Questões sobre ti e sobre a Leitura

1. Idade _____

2. Sexo ☐ F ☐ M

3. Gostas de ler?

☐ Muito  Passa à P5

☐ Mais ou menos  Passa à P5

☐ Pouco

☐ Nada

4. Porque é que não gostas ou gostas pouco de ler?
(Assinala 1X)

☐ Não me divirto

☐ Nunca encontrei um livro que me agradasse

☐ Leva muito tempo

☐ Gosto mais de brincar/jogar

☐ Outro. Qual? _____

 Passa à P 10 quando acabares de ler esta questão

5. O que é que gostas mais de ler?

	Gosto muito	Gosto mais ou menos	Gosto pouco	Não gosto
Poesia (Poemas, rimas, lengalengas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Histórias de aventuras e mistério	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Histórias tradicionais (fábulas, lendas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros informativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romances e contos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros religiosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas e Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos na Internet (websites, emails, blogues)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____				

6. Habitualmente, costumas ler:

(Assinala com um X em cada coluna)

	Em casa	Na escola
Todos os dias/Quase todos os dias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 ou 2 vezes por semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca/Quase nunca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quando lês é:

(Assinala três razões, atribuindo 1 ao mais importante e 3 ao menos importante)

- ☐ porque tu queres
- ☐ porque o professor(a) diz para ler
- ☐ porque os colegas dizem que o livro é bom
- ☐ porque os teus pais te dizem para ler
- ☐ porque ler é importante
- ☐ outra Qual? _____

8. O que achas que poderia ajudar um colega que não gosta de ler, a ler mais?

(Assinala três, atribuindo 1 ao mais importante, 2 ao mais ou menos importante e 3 ao menos importante)

- ☐ Escolher o que quer ler
- ☐ Ouvir os colegas a falar dos livros que mais gostaram de ler/ouvir ler
- ☐ Ouvir o professor(a) a falar dos livros que mais gostou de ler
- ☐ Poder ir ler na biblioteca
- ☐ Falar sobre aquilo que leram/ouviram
- ☐ Outro. Qual? _____

9. Em geral, os livros que lês são:

(Assinala a opção mais frequente)

- ☐ oferecidos
- ☐ comprados
- ☐ requisitados na biblioteca municipal
- ☐ emprestados
- ☐ requisitados na biblioteca da escola
- ☐ Outra. Qual? _____

10. Imagina que estás sozinho no teu quarto. O que gostarias de ter perto de ti?

(Atribui 1 ao mais importante, 2 ao mais ou menos importante e 3 ao menos importante)

- ☐ Um amigo
- ☐ Um leitor de CDs / Rádio
- ☐ Outro. Qual? _____
- ☐ Um brinquedo
- ☐ Um televisor
- ☐ Um livro

11. Achas que este ano leste mais livros do que no ano passado?

☐ Sim ☐ Não

11.1. Justifica a tua resposta.

(Assinala três razões, atribuindo 1 ao mais importante, 2 ao mais ou menos importante e 3 ao menos importante)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tipo de actividades na escola | <input type="checkbox"/> Influência do professor(a) |
| <input type="checkbox"/> Livros disponíveis | <input type="checkbox"/> Tipo de actividades nas aulas |
| <input type="checkbox"/> Influência dos colegas | <input type="checkbox"/> Influência dos pais |
| <input type="checkbox"/> Actividades do Plano Nacional de Leitura | <input type="checkbox"/> Tempo dedicado à leitura na escola |
| <input type="checkbox"/> Interesses pessoais | <input type="checkbox"/> Outra. Qual? _____ |

12. Se alguém disser que és bom leitor, o que é que isso significa para ti?

(Assinala 3 razões, atribuindo 1 ao mais importante, 2 ao mais ou menos importante e 3 ao menos importante)

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Consigo ler palavras difíceis | <input type="checkbox"/> Consigo ler livros grandes | <input type="checkbox"/> Leio muito |
| <input type="checkbox"/> Leio bem em voz alta | <input type="checkbox"/> Leio livros, revistas e jornais | <input type="checkbox"/> Compreendo o que leio |

13. Queres andar na escola até quando?

☐ 9.º ano ☐ 12.º ano ☐ Universidade

II - Questões sobre a tua família e a leitura

14. Na tua família alguém te aconselha a ler?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sim, a minha mãe | <input type="checkbox"/> Sim, o meu pai | <input type="checkbox"/> Sim, os meus irmãos |
| <input type="checkbox"/> Não, ninguém | <input type="checkbox"/> Não sei | <input type="checkbox"/> Outro. Quem? _____ |

15. Na tua família costumam falar sobre livros?

- | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Muitas vezes | <input type="checkbox"/> Às vezes | <input type="checkbox"/> Raramente | <input type="checkbox"/> Nunca |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|

III - Questões sobre a tua escola e a leitura na “Hora” do Plano Nacional de Leitura

Este ano participas num projecto novo - o Plano Nacional de Leitura.

16. Gostas do que fazes na hora dedicada ao Plano Nacional de Leitura?

- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Gosto muito | <input type="checkbox"/> Gosto mais ou menos |
| <input type="checkbox"/> Gosto pouco | <input type="checkbox"/> Não gosto nada |

17. Na “hora” do PNL lê:

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____				

18. No ano passado, na escola, normalmente lias:
(Assinala com um X em cada coluna)

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Na sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Na biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____				

19. Quando vais à biblioteca na “hora” do PNL, costumás:
(Assinala 3 X)

- ☐ Pesquisar informação
 ☐ ler/ouvir ler
 ☐ Ver filmes
☐ Participar em actividades da biblioteca
 ☐ Escrever textos no computador
☐ Requisitar livros
 ☐ Outra. Qual? _____

20. Que género de livros tens lido na “hora” do PNL?

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Poesia (Poemas, rimas, lengalengas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Histórias de aventuras e mistério	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Histórias Tradicionais (fábulas, lendas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romances/contos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros informativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos na Internet (websites, emails e blogues)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____				

21. Aquilo que fazes nessa hora, normalmente, é diferente do que fazes nas aulas de Língua Portuguesa?
(Assinala com um X cada uma das situações)

	Completamente diferente	Muito diferente	Diferente	Pouco diferente	Nada diferente
Ler livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir à biblioteca da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler o professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler os convidados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recontar histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever textos mais criativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer debates sobre livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responder a perguntas oralmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preencher fichas de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer desenhos/pinturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dramatizar textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conversar sobre o que se lê	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolher os livros para ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisar sobre livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____					

22. Nessa hora já leste/ouviste ler algum texto/livro que te tenha entusiasmado?

- ☐ Sim Se sim, qual? _____
- ☐ Não

23. Depois de teres ouvido/ lido esse texto, o que fizeste? (Assinala 3 X)

- ☐ Procuraste livros do mesmo autor ☐ Falaste com os teus pais sobre esse texto
- ☐ Pediste ao professor mais livros ☐ Escreveste no teu diário sobre o livro lido
- ☐ Levaste o livro para casa para continuar ler
- ☐ Outra. Qual? _____

24. Na “Hora do PNL”, com que frequência fizeste o seguinte (Assinala cada item)

	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca
Ler livros de que gostei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir textos gravados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler o(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler o(s) convidado(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recontar histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever sobre os livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever para o jornal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar sobre os livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugerir livros aos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responder a perguntas do(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preencher fichas de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer desenhos/pinturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dramatizar textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolher os livros para ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar biblioteca de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisar sobre livros (autores, temas, espaços)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer trabalhos para participar em concursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____				

25. Daquilo que fizeste *Muitas Vezes* ou *Às Vezes*, na “hora do PNL”, assinala com um X o que contribuiu mais para melhorar o teu gosto pela leitura.
(Assinala cada item)

	Muito	Bastante	Mais ou Menos	Pouco	Nada
Ler livros de que gostei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler em voz alta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir textos gravados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler o(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ouvir ler o(s) convidado(s)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recontar histórias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever sobre os livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrever para o jornal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar sobre os livros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugerir livros aos colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responder a perguntas do(a) professor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preencher fichas de leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer desenhos/pinturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dramatizar textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escolher os livros para ler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar biblioteca de turma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pesquisar sobre livros (autores, temas, espaços)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer trabalhos para participar em concursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual?					

26. Qual a actividade de leitura que mais gostaste de fazer, na “hora” do PNL?

(Diz o que fizeste, onde se passou, quando e com que pessoas)

OBRIGADA!

ANEXO 5

Questionário ao encarregado de educação dos alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, envolvidos em actividades do Plano Nacional de Leitura

Este questionário serve para obter um conjunto de informações sobre o envolvimento dos encarregados de educação nas actividades do Plano Nacional de Leitura, dinamizadas pelo Agrupamento de Escolas de A. durante o presente ano.

Os dados recolhidos serão usados no âmbito do Doutoramento em Didáctica, em curso na Universidade de Aveiro.

Garante-se, por questões de ética, o total anonimato em relação ao conteúdo informativo recolhido. Agradecemos a colaboração prestada.

I- Questões sobre si e sobre a Leitura

Assinale com um X a sua situação para cada um dos itens que se apresentam

1. Sexo: ☐ F ☐ M

2. Qual o seu grau de escolaridade?

☐ 4.º Ano de escolaridade

☐ Secundário

☐ 6.º ano

☐ Universidade

☐ 9.ºano

☐ Outro. Qual? _____

3. Gosta de ler?

☐ Muito

☐ Mais ou menos

☐ Pouco

☐ Nada

4. Assinale com um X cada uma das opções apresentadas relativamente às suas preferências de leitura

	Muito	Mais ou menos	Pouco	Muito pouco
Poesia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Livros Técnicos/Estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Banda Desenhada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Biografias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revistas e Jornais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos na Internet (websites, emails, blogues)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Quantos livros costuma ler, normalmente, por ano? (Assinale com um X)

☐ Nenhum ☐ Menos de cinco ☐ Entre cinco e dez ☐ Mais de dez

II - Questões sobre o seu envolvimento em actividades de promoção de leitura no âmbito do Plano Nacional de Leitura

6. Já alguma vez foi à escola do seu filho participar em actividades relacionadas com a promoção da leitura?

☐ Sim Qual? _____

☐ Não

7. Na escola do seu filho, existem actividades para a promoção da leitura - Plano Nacional da Leitura.

Tem conhecimento da existência, durante este ano, de actividades regulares dedicadas à leitura?

☐ Sim ☐ Não

7.1. Em caso afirmativo, indique como teve conhecimento dessas actividades.

☐ Pelo Conselho Executivo ☐ Pelo seu filho ☐ Pelo director de turma/professor

☐ Pela Associação de Pais ☐ Por outros pais ☐ Outro. Indique qual _____

8. Sabe que razões levaram ao desenvolvimento do Plano Nacional de Leitura?

☐ Sim ☐ Não

8.1. Se respondeu Sim, refira como tomou conhecimento dessas razões.

☐ Através dos Meios de Comunicação Social ☐ Através da escola ☐ Através do filho(a)

9. Do seu ponto de vista acha que medidas como o Plano Nacional de Leitura são importantes?

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu Não passe à p.10

9.1. Se respondeu Sim, assinale 3 razões que considere importantes, atribuindo valor 1 para o mais importante e 3 para o menos relevante

- ☐ Desenvolvimento de hábitos de leitura
- ☐ Melhorar as capacidades de leitura dos alunos
- ☐ Desenvolvimento de capacidades de escrita
- ☐ Ocupação de tempos livres
- ☐ Participação dos pais nas actividades de promoção de leitura
- ☐ Facilidade em obter livros para todos os alunos
- ☐ Outra. Qual?

10. Participou em algumas actividades de promoção de leitura na escola?
(Assinale para cada actividade a sua situação)

	Sim	Não
Feira do Livro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar com o professor/ director de turma sobre as leituras do filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaborar na realização dos trabalhos de casa relacionados com a leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ler livros para a turma do filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar para a turma do seu filho sobre livros que tenha lido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outra. Qual? _____

10.1. Acha que participaria mais nas actividades de promoção de leitura se:

- ☐ Tivesse mais disponibilidade ☐ Estivesse mais informado ☐ Tivesse sido convidado

11. O seu filho tem pedido para comprar livros para levar para a escola?

- ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

12. Costuma oferecer livros ao seu filho?

- ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

13. Costuma ler/contar histórias ao seu filho em casa?

- ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca

14. Fala com o seu filho sobre livros porque ele:

(Indique três, atribuindo valor 1 à mais importante e 3 à menos relevante)

- ☐ quer pedir livros
- ☐ falar consigo sobre episódios ou partes de um livro que leu na escola
- ☐ não lê quase nada
- ☐ precisa de ser incentivado para ler
- ☐ quer ouvir ler
- ☐ Outro. Qual? _____

15. Pensa que este ano o seu filho leu mais livros do que no ano passado?

- ☐ Mais
- ☐ O Mesmo
- ☐ Menos
- ☐ Não sei

15.1. Em sua opinião, isso dever-se-á a:

(Assinale 3 razões, atribuindo valor 1 para o mais importante e 3 para o menos relevante)

- ☐ Livros disponíveis
- ☐ Tipo de actividades nas aulas
- ☐ Interesses do filho
- ☐ Tipo de actividades na escola
- ☐ Influência do professor
- ☐ Influência dos colegas
- ☐ Influência dos pais
- ☐ Actividades do Plano Nacional de Leitura
- ☐ Outro. Qual? _____

15. 2. Se respondeu Não sei, isso deve-se a:

- ☐ Não teve acesso a informação
- ☐ Não se informou

16. Pensa que o seu filho poderá prosseguir estudos:

- ☐ Até ao final da escolaridade obrigatória
- ☐ Até ao final do 12.º ano
- ☐ Até à Universidade

Obrigada!

ANEXO 6

GUIÃO DE ENTREVISTA

Aos professores com funções de direcção e de coordenação pedagógica

I. Razões da candidatura ao PNL/Avaliação das potencialidades do PNL;

- Razões institucionais e de natureza pessoal para participar no PNL;
- O lugar de geração da adesão ao PNL;
- Relação das propostas do PNL com práticas da escola.

II Implicações e decisões tomadas no âmbito do PNL

- Modos de acção e articulação individual e colectiva;
- Percepção sobre o envolvimento dos professores e dos diferentes órgãos da escola;
- Integração do PNL no Projecto Educativo, Plano de Actividades, Projecto Curricular;
- Tempos, recursos, espaços, actividades, avaliação;
- Articulação com a família.

III. Problemas sentidos/Satisfação com recepção e dinamização do projecto/ Expectativas face às potencialidades do PNL

- Envolvimento da comunidade escolar;
- Recursos;
- Modificações sentidas relativamente a práticas anteriores, considerando práticas de leitura, lógicas de trabalho colaborativo

ANEXO 7

GUIÃO DE ENTREVISTA

Aos professores do 4.º e 6.º anos de escolaridade de Língua Portuguesa

I. Razões de Participação no PNL/Avaliação das potencialidades do PNL

- Posicionamento dos professores face ao processo de gestão central da proposta política do PNL;
- O lugar de geração da adesão ao PNL;
- Avaliação das potencialidades do PNL (livros, actividades, modalidades de leitura, propostas didácticas; articulação leitura escolar/extra-escolar; envolvimento da família)

II. Expectativas face à possibilidade de mudança nos alunos, na escola e no professor;

- Mudança de práticas de leitura; motivação dos alunos; competências dos alunos;
- Gestão dos tempos, dos espaços, dos livros, das actividades e da articulação de leitura escolar/extra-escolar;

III. Concepções e Práticas lectivas antes do PNL

- Gestão de tempos, dos espaços, livros, recursos, actividades, articulação de leitura escolar/extra-escolar; envolvimento da família.
- Concepções de leitura e de ensino de leitura (ler e ensinar a ler; objectivos da leitura; leitor ideal, estratégias de motivação leitora)

IV. Decisões tomadas no âmbito do PNL

- Tempos de leitura ("hora do PNL"/aula; Semana da Leitura)
- Espaços (sala de aula, biblioteca escolar)
- Livros e critérios de escolha de textos (Quem, como e porquê?)
- Recursos (3 recursos privilegiados; lugar do manual)
- Actividades (descrição das 5 últimas actividades; relação leitura/escrita)
- Modos habituais de dinamização da leitura orientada e autónoma
- Avaliação (recolha de elementos, relação com avaliação no final de período)
- Relação com as leituras/formação do professor;
- Descrição de uma aula típica de Língua Portuguesa (continuidade/descontinuidade com práticas de leitura realizadas no âmbito da aula)

V Mobilização de interfaces da escola como comunidade

- Condições necessárias para a envolver as famílias
- Iniciativas de envolvimento dos pais
- Formas habituais de envolvimento dos pais
- Última actividade desenvolvida, envolvendo a biblioteca municipal.

ANEXO 8

Quadro dos livros lidos na “hora” do PNL

Professores	1.º período	2.º período	3.º período
V.	<p><i>A Cavalo no Tempo</i> de Luísa Ducla Soares</p> <p><i>Uma Aventura na Serra</i> da Estrela de Ana Mariua Magalhães e Isabel Alçada</p>	<p><i>Pinok e Baleote</i> de Miguel Horta</p> <p><i>A Menina que não sabia as Cores</i> de Isabel Rainha</p> <p><i>A Menina dos Pés Azuis</i> de Helena Rainho</p>	<p><i>A Lenda do Viajante que não podia parar</i> de Rafael Salméron López e Concha López Narváez</p> <p>Conto Tradicional</p> <p><i>O Pequenino Grão de Areia</i> de Ricardo Filho</p> <p><i>A Menina Gotinha de água</i> de Papiano Carlos</p>
I.		<p><i>Pinok e Baleote</i> de Miguel Horta</p> <p><i>A Menina dos Pés azuis</i> de Helena Rainho</p> <p><i>O Principezinho</i> de Antoine Saint-Exupéry</p>	<p><i>A Formiga Horripilante</i> de Liz Pichon</p> <p><i>O Vampiro que Bebia Groselha</i></p> <p><i>A Fada Oriana</i> de Sophia de Mello B. Andresen</p> <p><i>O Nabo Gigante</i> de António Mota</p> <p><i>A Filha do Grufalão</i> de Axel Scheffler e Julia Donaldson</p> <p><i>O Reino dos Mandriões</i> de Luísa Ducla Soares</p> <p><i>Uma Aventura no Tempo</i></p> <p><i>O Pequenino Grão de Areia</i> de Ricardo Filho</p>
A.	<p><i>Uma Aventura na Escola</i> de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada</p> <p><i>Os Primos e a Bruxa Cartuxa</i> de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada</p> <p><i>Uma Viagem ao tempo dos Castelos</i> de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada</p> <p><i>O Desejo do Pai Natal</i> de Katja Senner</p>	<p><i>A Menina Gotinha de Água</i> de Papiano Carlos</p> <p><i>Uma Aventura na Serra da Estrela</i> de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada</p> <p><i>Lendas do Mar</i> de José Jorge Letria</p> <p><i>Há fogo na Floresta</i> de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada</p> <p><i>A Menina dos Pés Azuis</i> de Helena Rainho</p> <p><i>Quiquiriqui</i> de Marisa Núñez e Helga Bansch</p> <p>Poemas de Luísa Ducla Soares e Maria Alberta Menêres</p>	<p><i>A Lenda do viajante que não podia parar</i> de Rafael Salméron López e Concha López Narváez</p> <p><i>O dia em que o mar desapareceu</i> de Maria João Gromicho, José Fanha</p> <p><i>O Pequenino Grão de Areia</i> de Ricardo Filho</p> <p>“Outras obras abordadas da biblioteca itinerante”</p>
P.	<i>O Rapaz de Bronze</i> de Sophia de Mello Breyner		<i>Um Fidalgo das Pernas Curtas</i> de Ilse Losa
N.	<i>O Rapaz de Bronze</i> de Sophia de M.B.		<i>A Vida Mágica da Sementinha</i> de Alves Redol

ANEXO 9

Carta de pedido de colaboração da escola no estudo

Ex.mo Senhor Presidente Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de A

No âmbito da investigação de doutoramento em Didáctica do Português que realizo sob orientação da Professora Doutora Luísa Álvares Pereira da Universidade de Aveiro e da Professora Doutora Maria de Lourdes Dionísio da Universidade do Minho, pretende-se compreender como é integrado o Plano Nacional de Leitura na prática escolar diária. Na sequência dos contactos já estabelecidos, gostaria de confirmar o meu interesse em envolver, na parte prática da investigação, o agrupamento de escolas de A, solicitando para tal a colaboração dos colegas do 4.º ano e os colegas de Língua Portuguesa do 6.º ano de escolaridade, o/a colega responsável pela biblioteca, um elemento do Conselho Executivo, os alunos dos referidos anos e os respectivos encarregados de educação. A pesquisa a realizar contempla a realização de entrevistas aos professores envolvidos, ao elemento do Conselho Executivo e da biblioteca da escolar e um inquérito aos alunos e encarregados de educação, assim como momentos de observação de actividades lectivas.

Estão previstos dois momentos de intervenção:

Final de Outubro de 2007 – 1.ª parte da entrevista com os professores, um elemento do Conselho Executivo e elemento da biblioteca escolar;

Final do 2.º Período – 2.ª parte da entrevista aos elementos envolvidos;

- inquéritos aos alunos dos 4.º e 6.º anos da disciplina de Língua Portuguesa e respectivos encarregados de educação.

Durante o ano, está prevista a observação de actividades de leitura relacionadas com o Plano Nacional de Leitura, a realizar em conformidade com a disponibilidade dos docentes envolvidos.

Consciente do volume de trabalho que envolve os colegas, agradeço a disponibilidade já manifestada.

Com os melhores cumprimentos.

Leiria, 4 de Outubro de 2007

Maria José Gamboa

ANEXO 10

Carta de pedido de autorização aos pais para participação dos alunos no estudo

Ex.mo(a) Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação

Com vista à realização da parte prática de doutoramento, solicito autorização para gravar uma sequência de aulas da turma do seu educando. Naturalmente, os dados recolhidos serão confidenciais, sendo a sua utilização exclusiva para a finalidade referida.
Grata pela atenção.

A....., 2 de Abril de 2008

Maria José Gamboa

.....
Autorizo a gravação de aulas da turma do(a) meu educando(a)
_____ conforme solicitado.

(Assinatura do Encarregado de Educação)